

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra Pedagogiky

RIGORÓZNÍ PRÁCE

Nonverbální komunikace v pedagogické komunikaci

Nonverbal communication in the pedagogical communication

Mgr. Roman Musil

Studijní program: Učitelství VVp pro ZŠ a SŠ

Studijní obor: Pedagogika

Rok 2021

Odevzdáním této rigorózní práce na téma Nonverbální komunikace v pedagogické komunikaci potvrzuji, že jsem ji vypracoval samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 7. května 2021

ABSTRAKT

Tato rigorózní práce chce upozornit učitele všech stupňů škol na řadu nonverbálních jevů, které se, převážně podvědomě, odehrávají během pedagogické komunikace v interakci žáka a učitele, ale také mezi spolužáky. Práce transformuje vědecké výzkumy v oblasti nonverbální komunikace a obchodu do pedagogického prostředí. Při popisu mnoha nonverbálních jevů si učitel může uvědomit, co se skrývá za signály, které k němu žáci vysílají a jaké signály vysílá žákům on. Díky znalosti nonverbální komunikace v pedagogické komunikaci může učitel záměrně zlepšit svůj vztah s žáky, vztahy mezi spolužáky, ale také vztah žáků k vyučovacím předmětům, což s sebou může přinést i větší radost z výuky jak pro žáky, tak pro učitele. Poznatky z této práce může učitel aplikovat i při komunikaci s rodiči či s kolegy.

KLÍČOVÁ SLOVA

Sociální styk; sociální interakce; sociální percepce; sociální komunikace; image osobnosti; pedagogická komunikace; učitel; žák; nonverbální komunikace; mimika; gestika; posturologie; proxemika; haptika; kinezika.

ABSTRACT

This thesis aims to draw the attention of teachers throughout different grades to a number of nonverbal phenomena that occur (mostly subconsciously) during didactic communication, not only amid students and teachers but amongst classmates, as well. This treatise transfigures scientific research in the fields of nonverbal communication and business into a didactic environment. By describing the many nonverbal phenomena, the teacher can envision what is behind the nonverbal signals that the students emit and what signals he transmits back. As a result of the knowledge acquired on nonverbal communication in didactic communication, the teacher can intentionally improve his own relationship with students and amid classmates, as well as the bond between students and the given subject, which can contribute to greater joy in the process of learning for both students and teachers. The teacher may apply the knowledge from this paper when interacting with parents or colleagues, as well.

KEYWORDS

Social contact; social interaction; social perception; social communication; personality image; pedagogical communication; teacher; learner; nonverbal communication; mimics; gestures; posturology; proxemics; haptics; kinesics.

OBSAH

ÚVOD	8
1 SOCIÁLNÍ STYK	11
1.1 SOCIÁLNÍ ČINNOSTI A SOCIÁLNÍ VZTAHY	11
1.2 SOCIÁLNÍ INTERAKCE	13
1.2.1 OVLIVNĚNÍ SOCIÁLNÍ INTERAKCE	14
1.2.2 VZTAH SOCIÁLNÍ INTERAKCE A SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE	15
1.3 SOCIÁLNÍ PERCEPCE (INTERPERSONÁLNÍ PERCEPCE)	16
1.3.1 FAKTORY KONFRONTAČNÍ	18
1.3.2 FAKTORY SOUVISEJÍCÍ S OBECNÝMI ZÁKONITOSTMI VNÍMÁNÍ ČLOVĚKA	19
1.3.3 FAKTORY KOMUNIKAČNÍ	23
1.4 IMAGE OSOBNOSTI (OSOBNÍ OBRAZ, PODOBA)	24
1.4.1 VNĚJŠÍ SLOŽKA IMAGE OSOBNOSTI	25
1.4.2 VNITŘNÍ SLOŽKA IMAGE OSOBNOSTI	26
1.5 SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE	27
1.5.1 VYSÍLÁNÍ A PŘIJÍMÁNÍ INFORMACÍ	31
1.5.2 PROCES VYSÍLÁNÍ A PŘIJÍMÁNÍ	34
1.5.3 PROBLÉMY PŘENOSU INFORMACE	38
2 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE	42
2.1 CO JE PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE	42
2.2 ÚČASTNÍCI UŽŠÍHO POJETÍ PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE	43
2.3 VZTAH MEZI CÍLEM VZDĚLÁVÁNÍ A CÍLEM PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE	43
2.4 OBSAH PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE	45
2.5 PODOBY PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE	46
2.6 FAKTORY, KTERÉ MAJÍ VLIV NA PRŮBĚH PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE	

2.6.1	PRAVIDLA PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE	47
2.6.2	ČAS PRO PEDAGOGICKOU KOMUNIKACI.....	50
2.6.3	ORGANIZAČNÍ FORMY VYUČOVÁNÍ A SMĚRY PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE	53
2.6.4	VLIV POČTU ŽÁKŮ VE VYUČOVACÍ SKUPINĚ NA PEDAGOGICKOU KOMUNIKACI	55
2.6.5	PROSTOROVÉ ROZMÍSTĚNÍ ÚČASTNÍKŮ PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE	56
2.6.6	VLIV SOCIÁLNÍ PERCEPCE NA PEDAGOGICKOU KOMUNIKACI	56
2.6.7	VLIV SOCIÁLNÍCH ROLÍ UČITELE A ŽÁKA NA PEDAGOGICKOU KOMUNIKACI	57
2.7	PEDAGOGICKÁ INTERAKCE	61
2.8	PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE A SOCIÁLNÍ VZTAHY	61
3	NONVERBÁLNÍ KOMUNIKACE	63
3.1	MÝTUS O NONVERBÁLNÍ KOMUNIKACI.....	63
3.2	CO JE NONVERBÁLNÍ KOMUNIKACE	67
3.3	ROVINY NONVERBÁLNÍ KOMUNIKACE	71
3.4	MIMIKA	73
3.4.1	CO UKAZUJÍ POHYBY OBLIČEJOVÉHO SVALSTVA.....	74
3.5	GESTIKA.....	82
3.6	POSTUROLOGIE.....	86
3.6.1	MODELY FYZICKÝCH POSTOJŮ	89
3.6.2	ZRCADLENÍ.....	93
3.7	PROXEMIKA	94
3.7.1	HORIZONTÁLNÍ PROXEMICKÉ ZÓNY	94
3.7.2	VERTIKÁLNÍ PROXEMICKÉ ZÓNY	97
3.7.3	TERITORIALITA	98
3.8	HAPTIKA	98

3.8.1	FYZICKÉ KONTAKTY MEZI KOMUNIKUJÍCÍMI	99
3.8.2	AUTOKONTAKTY	100
3.8.3	DOTYKY JAKO TERAPEUTICKÁ METODA.....	101
3.9	KINEZIKA.....	101
4	NONVERBÁLNÍ KOMUNIKACE V PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACI.....	104
4.1	MIMIKA V PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACI.....	105
4.1.1	OČNÍ KONTAKT A POHLEDY OČÍ.....	106
4.1.2	ÚSTA PŘI PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACI.....	110
4.1.3	CELKOVÁ MIMIKA PŘI PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACI.....	110
4.1.4	VÝCVIK UČITELŮ.....	111
4.2	GESTIKA V PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACI	111
4.2.1	UČITELOVA GESTA PŘI VÝUCE.....	111
4.2.2	ŽÁKOVA GESTA PŘI VÝUCE.....	119
4.3	POSTUROLOGIE PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACI.....	122
4.3.1	POSTUROLOGIE UČITELE PŘI PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACI	122
4.3.2	POSTUROLOGIE ŽÁKA PŘI PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACI.....	126
4.4	PROXEMIKA V PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACI.....	130
4.4.1	AKTIVITA A NEAKTIVITA ŽÁKŮ V PROXEMICKÝCH ZÓNÁCH	130
4.4.2	ROZŠIŘOVÁNÍ HRANICE ZÓNY AKTIVNÍ ÚČASTI	132
4.4.3	MĚL, NEBO NEMĚL BY CHODIT UČITEL PO TŘÍDĚ PŘI SAMOSTATNÉ PRÁCI ŽÁKŮ?.....	133
4.4.4	ŽÁKOVA A UČITELOVA TERITORIALITA	134
4.5	HAPTIKA V PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACI.....	137
4.5.1	UČITELŮV DOTYK ŽÁKŮ PŘI UKÁZŇOVÁNÍ, POVZBUZENÍ, OCENĚNÍ, POMOCI	137
4.5.2	DOTYK MEZI SPOLUŽÁKY.....	138
4.5.3	ŽÁKOVY AUTOKONTAKTY	138
4.5.4	DOTYK A KLIMA TŘÍDY	138

4.6	NONVERBÁLNÍ KOMUNIKACE S URČITÝMI TYPY ŽÁKŮ (I RODIČŮ)..	140
4.6.1	DOMINANTNÍ JEDINEC	140
4.6.2	PEČLIVÝ JEDINEC	141
4.6.3	PODNIKAVÝ JEDINEC	142
4.6.4	KONTAKTNÍ JEDINEC.....	143
4.6.5	PLACHÝ JEDINEC	144
ZÁVĚR.....		145
SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ		148

ÚVOD

Již přes sto let se reformní pedagogové snaží najít cestu, jak žákům zprostředkovat vyučovací látku – jak vysílat informace, aby je žák pochopil, zapamatoval si je a následně je využil. Svými myšlenkami mě inspirovali a stále inspirují k přemýšlení o efektivním vyučování. A tak se od svých začátků ve školství – tedy více než třicet let – neustále zamýšlím nad tím: Proč žáci při výkladu učitele někdy dávají, jindy nedávají pozor? Proč jsou někdy aktivní a jindy se nudí? Co dělá učitel při pedagogické komunikaci správně a co špatně, když na žáka přenáší učební látku? Jaké jsou příčiny toho, že učitel na žáka učivo nepřenesení? V jakých situacích ve vyučovacím procesu vznikají komunikační bariéry mezi žákem a učitelem? Kdy vzniká takzvané nedorozumění? Proč si žáci některého učitele zamilují a jiného nenávidí? Čím si toto hodnocení svých žáků učitel zasloužil? Je to jeho přísností, liberalitou, nebo zde existuje ještě něco jiného? Může učitel svým chováním pomoci vytvořit příjemné klima mezi spolužáky a pozitivní vztah žáků k učitelům?

Důvodů, proč mnohdy přenos látky na žáka nefunguje, je mnoho: relativně nezajímavá učební látka, nedostatečná školní zralost a přizpůsobivost žáka, upadající prestiž učitele apod. Protože se již mnoho let zabývám sociální komunikací, hledám komunikační bariéry a šum v přenosu informací mezi učitelem a žákem právě zde. A myslím si, že právě zde najdu odpovědi na řadu svých otázek.

Sociální komunikace je natolik široká, že není možné hledat odpovědi na otázky v celé její šíři. V této práci se zaměřím pouze na její nonverbální část. O nonverbální komunikaci je napsána řada publikací. Psychologové se v nich však věnují převážně obchodu nebo mezilidským vztahům. Nonverbální komunikaci ve školním prostředí se však tyto knihy nevěnují. Je známo, že postavit se před žáky a myslet si, že je učitelem připravené učivo bude zajímat, samo o sobě nestačí. Ale jen velmi málo pedagogů a psychologů se zabývá tím, jaké nonverbální signály má učitel vysílat při pedagogické komunikaci. Jak má číst a dekódovat nonverbální signály svých žáků. Jak může využívat mimiky, gestiky, správného držení těla, přiblížení nebo oddálení se od žáků ve vyučovací hodině atd. Například je otázkou, zda učitel má, nebo nemá při písemné práci žáků chodit po třídě apod. Je řada podobných jevů, které by měli učitelé znát, přemýšlet o nich, funkčně a záměrně je zapojovat do své pedagogické komunikace, aby ani sobě, ani žákům nekomplikovali život.

Cílem této práce je hledat a pojmenovat nejčastější jevy nonverbální pedagogické komunikace, které buď znesnadňují, oslabují či dokonce blokují komunikační vysílání a přijímání informací

žáka a učitele, nebo naopak které výchovně-vzdělávací proces usnadňují. Tato práce chce o těchto nonverbálních jevech informovat především učitele. A jsem přesvědčen, že dovednost správně nonverbálně komunikovat se žáky přinese učiteli větší efektivitu v přenášení informací, a tím i větší radost z vyučování. Doufám, že závěry této práce urychlí učiteli vyznat se v nonverbálních jevech pedagogické komunikace a nenechají ho pouze v nekonečně zdoluhavém hledání a objevování vlastní cesty, která vždy bývá provázena omyly, a někdy dokonce psychickými traumaty jak žáků, tak i učitelů.

V prvních kapitolách se práce věnuje sociálním styku, sociální percepci, sociální komunikaci a pedagogické komunikaci. Hluběji se pak zabývá nonverbální komunikací, kterou nejdříve pojmenuje a následně ukáže, jak ji je možné aplikovat ve výchovně-vzdělávací práci.

Práce není výzkumná. Výzkumů v oblasti nonverbální komunikace bylo podniknuto již mnoho a jejich výsledky a zobecnění jsou zveřejněny v mnoha pedagogických, psychologických nebo populárně-naučných publikacích. Práce je tedy napsána jako monografie. Porovnával jsem jak publikace předních českých pedagogů, psychologů a sociologů, tak širokou řadu publikací zahraničních a hledal jsem v nich především to, co může využít učitel při pedagogické komunikaci. Mezi známými autory jsou: J. Janoušek, J. Krivohlavý, J. Mareš, M. Nakonečný, J. Pelikán, V. Vávra, Z. Vybíral a další. Ze zahraničních: D. Lewis, V. Levy, D. Morris, E. Thiel, J. Wage a další. Ale také antický Ovidius. Řada těchto autorů cituje prameny o řeči lidského těla z antiky, středověku, novověku či z 19. století, což mi v psaní práce značně pomohlo, neboť tyto zdroje jsou nedostupné.

Některé interpretace výzkumů se shodují, jiné se značně rozcházejí. Například jsem objevil lživý mýtus o nonverbální komunikaci. Kvantifikaci uveřejněnou v 60. letech autoři odborných publikací navíc vykládají značně svérázně. Na jedné z akreditovaných přednášek o komunikaci jsem se dokonce od lektorky, když jsem jí oponoval, dozvěděl: „Tuto kvantifikaci uvádí dvacet autorů z dvaceti.“ Mýtus, který se stal podkladem pro zkreslené interpretace, jsem ve své práci zmínil i s popisem průběhu experimentu.

Pro porovnání odborných textů jsem pracoval i s publikacemi z oblasti obchodu, které prodejcům udělují jednoznačná doporučení a rady, jaké nonverbální signály mají vysílat, aby v zákazníkovi vzbudili pocit sympatie a prodali mu své zboží. Nebo jakými nonverbálními signály ukážou zájem o navázání vztahu s potenciálním zákazníkem apod. Jednoznačné návody, například jak silně má obchodník stisknout ruku zákazníkovi, aby ho přesvědčil o své autoritě, nás nikam nevedly. Každý jedinec je jiný a takováto strohá rada mu nepomůže.

Ne každá z publikací uvedených v bibliografických údajích je kvalitní. Při psaní bylo nutné být obezřetný a oddělit vědecké výzkumy od domněnek. Někde byly nesprávně používány pojmy, jinde pojmy dokonce chyběly, jako například pojem „pedagogická situace“.

Mnoho poznatků z oblasti nonverbální komunikace jsem si ověřil a stále ověřuji během svého třicetiletého působení ve Střední pedagogické škole v Berouně ve vyučovacích hodinách dramatické výchovy, pedagogiky a pedagogické praxe; na PedF UK v Praze při přednáškách: Dramatická výchova, Sociální a pedagogická komunikace; na PedF UPOL v Olomouci při přednáškách: Sociální komunikace I, II. a Metody jednání. A také na svých seminářích pro učitele různých stupňů škol. Poznatky konzultuji jak s kolegy, tak se svými žáky ze střední pedagogické školy a se studenty z vysokých škol, které žádám o experimentování nejen v oblasti školství.

Pevně doufám, že tento spis pomůže jak učitelům, tak také jejich žákům při výchovně-vzdělávacím procesu. Věřím, že uvědomění si a záměrné používání nonverbálních komunikačních signálů zlepší i vztahy mezi učitelem a žákem a také vztah žáka k učivu.

Mgr. Roman Musil

1 SOCIÁLNÍ STYK

Nonverbální komunikace je jednou z částí sociálního styku. Termín **sociální styk** používá jak sociální psychologie, tak pedagogika. Obecně by se dalo říci, že sociální styk označuje takový společenský jev, ve kterém se lidé setkávají, vytvářejí spolu nebo vedle sebe činnosti, při kterých na sebe reagují, a přitom mezi nimi vznikají vztahy. Pojem sociální styk však označuje velmi složitý komplex složek, které pedagogové a psychologové vykládají a dělí různě. Mnohdy se jejich definice rozcházejí. Nebudeme se zde pokoušet vytvořit jednoznačnou definici sociálního styku a jednoznačně rozdělit a pojmenovat jeho složky, ale pro účel naší práce jsme vybrali takové pojetí, které nejlépe vyhovuje interakci v pedagogické komunikaci.

J. Janoušek¹ uvádí, že sociální styk má dvě podoby: vzájemné působení lidí označuje jako podobu **dynamickou, procesuální**, naproti tomu společenské vztahy, které na základě procesuální podoby vznikají, označuje jako podobu **statickou** neboli **vztahovou**. Spojnicí mezi činnostmi lidí a mezilidskými vztahy je **sociální interakce**. Podle Janouška má sociální styk tři složky: **sociální činnosti**, **sociální interakci** a **sociální vztahy**. Podívejme se na jednotlivé složky blíže.

1.1 SOCIÁLNÍ ČINNOSTI A SOCIÁLNÍ VZTAHY

Sociální činnosti jsou výhradně lidské činnosti, které jsou aplikovány v sociálním prostředí. Společná hra, učení nebo práce má mnoho podob, přičemž každá činnost vzniká, vyvíjí se a zaniká.

Janoušek² rozlišuje sociální činnosti podle míry rozvinutosti na tři stupně. Prvním stupněm je **elementární návaznost činnosti**. Zde lidé samostatně vytvářejí produkt pro druhého, ten mu pak předávají a jiný přijímají. Vzájemné působení je jednosměrné a lidé sledují pouze své individuální cíle. A to i tehdy, kdy se práce na produktu odehrává za pasivní nebo aktivní přítomnosti dalších osob.

Druhým stupněm je **kooperace** (spolupráce). Na objekt činnosti působí všichni společně. Společná práce je rozdělena, protože každý nemůže (nebo neumí) udělat všechno. Všichni účastníci se při vytváření společného produktu doplňují a svým dílem přispívají k jeho vzniku.

¹ In: MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J.: *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 9. ISBN 80-210-1070-3.

² JANOUŠEK, Jaromír. *Společná činnost a komunikace*. Praha: Svoboda, 1984. Sociologická knižnice (Svoboda).

K cíli mohou dojít pouze tehdy, když se plně vnímají, proto se hovoří o oboustranném působení. Individuální cíle se podřizují cíli společnému. Jedinec musí respektovat psaná nebo nepsaná pravidla skupiny. Kooperace vede jedince k zodpovědnosti za svoji práci vůči ostatním členům skupiny. Komunikace probíhá jak při společné práci, tak i mimo ni. Dojdou-li všichni účastníci společně k cíli své činnosti, k produktu, který vzešel ze spolupráce, dojdou zároveň i k relativně vysoké míře uspokojení.

Třetím stupněm sociálních činností je **týmová činnost** (Janoušek ji nazývá „kolektivní“). Tým lidí nejen působí na společný objekt činnosti, ale všichni jeho členové společně plánují, jak budou na objekt působit, společně konfrontují své názory a nakonec společně posuzují dosažené výsledky. Působení členů týmu je již mnohostranné. V současné době se mnoho školících agentur věnuje **teambuildingu**³, školy v počátcích studia vozí své žáky na adaptační kurzy a připravují je na práci v týmu školní třídy, v menších či větších skupinách třídy, ale i v týmu celé školy.

SOCIÁLNÍ VZTAHY vyjadřují chování lidí mezi sebou navzájem. Takové vztahy mají různé podoby. Známe vztahy **pozitivní** (výborné), kdy se jedinci mají rádi, váží si sebe, jsou k sobě empatičtí; **neutrální** (asociální), jedinci k ostatním téměř nic necítí, ale nejsou na sebe zlí a svoji přítomnost ve stejném prostředí tolerují; **negativní** (špatné), v těchto vztazích jsou na sebe jedinci nepříjemní, nebo si záměrně škodí.

Dále se vztahy dělí na **jednostranné** (např. platonická láska) a **meziosobní** neboli **oboustranné** (přátelství, kamarádství), **vztahy mezi skupinami**. Diferencují se například podle ekonomického, politického, právního a kulturního obsahu.

Sociální vztahy vznikají, vyvíjejí se a časem se mění na základě interakcí v situacích spolupráce, konfliktu či boje, které spolu jedinci prožívají. Mění se od pozitivních k ambivalentním nebo naopak. Na vývoj vztahů má vliv každá společně prožitá situace.

³ Teambuilding se ve svém původním významu zabýval budováním týmu. Zaměřoval se na rozvoj spolupráce, zvládání náročných situací, efektivní práci a komunikaci v přímém spojení s rozbořením a uvědoměním si fungování skupiny a vědomým plánováním změn s cílem zvýšit efektivitu týmu. V současné době se pod slovem teambuilding míní stále více jakákoliv aktivita, která se děje ve skupině přes narozeninovou party, outdoorové kurzy až po týmový assessment, ať v týmu nebo v pracovní skupině. In: MOHAUPTOVÁ, Eva. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, s. 20. ISBN 80-7367-042-9.

1.2 SOCIÁLNÍ INTERAKCE

Slovo interakce pochází z lat. *Interactio* od *inter-agere*, což znamená *jednat mezi sebou*.

Z předcházející kapitoly jednoznačně vyplývá, že sociální činnosti mají bezprostřední vliv na utváření a proměnu sociálních vztahů, a to prostřednictvím sociální interakce. Zde dochází k bipolárnímu působení, mezi které řadíme jednání, ovlivňování druhého, reagování na sebe, domlouvání se, řešení konfliktů, vyjadřování sounáležitosti či nespokojenosti s jednáním s ostatními v situacích, ve kterých se odehrává oboustranná aktivita (při spolupráci nebo při směřování produktů práce).

G. C. Homans říká, že: *Interakce slouží k vzájemné výměně materiálních a nemateriálních hodnot, k vzájemnému uspokojování*.⁴ Nakonečný uvádí konkrétní případ interakce: *Chování osoby A je podnětem pro chování osoby B a naopak*.⁵ Andrejevová charakterizuje interakční stránku sociálního styku jako *organizaci společné činnosti ...nemá-li se činnost změnit v chaos*.⁶

Hartl ve svém slovníku interakci definuje jako: *vzájemné aktivní působení, ovlivňování jedinců, skupin a prostředí; jeden subjekt svým jednáním vyvolává změnu v druhém subjektu prostřednictvím chování, jednání, řeči a mimiky; podíl činnosti osoby A na činnosti osoby B*. K pojmu sociální interakce ještě uvádí: *vzájemné dorozumívání, slovní i mimoslovní, mezi dvěma nebo více jedinci či mezi skupinami*.⁷

J. Řezáč předkládá mnoho definic interakce různých psychologů a nakonec z nich vyvozuje, že *pojmem interakce vyjadřuje skutečnost, že se mezi lidmi, při společné činnosti, utvářejí mezilidské vztahy a že na sebe prostřednictvím svých aktivit (činností i chování) vzájemně působí a ovlivňují se*. Znamená to, že jejich činnosti jsou nějak propojeny a jejich vztahy jsou nějak strukturovány.⁸ Řezáč sice v této definici staví interakci jednoznačně mezi činností a vztahy, ale následně sám říká, že *interakce je jev o dvou složkách, jež tvoří společná činnost a vzájemný mezilidský vztah*. (S tímto dělením však my v tomto textu pracovat nebudeme.)

⁴ In: NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. 1. vyd. Praha: Vodnář, 1995, s. 285. ISBN 80-85255-74-X.

⁵ Tamtéž.

⁶ In: KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. 1.vyd. Praha: Svoboda, 1988, s.12. Členská knižnice (Svoboda).

⁷ HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. 1. vyd. v ČR. Praha: Budka, 1993, s. 81. ISBN 80-90 15 49-0-5.

⁸ ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, s. 79. ISBN 8085931486.

Sociální interakce se dělí na dva typy: Převážně jednosměrné působení subjektů – Jde o situace, v nichž jeden člověk působí na druhého tím, že se na něho dívá, něco druhému říká, dává mu pokyny, hodnotí ho. **Obousměrné působení subjektů** – Oba subjekty jsou zde aktivní a ovlivňují se navzájem. V ovlivňování může převládat buď verbální složka (dialog), nebo nonverbální složky. V sociální psychologii se ustálilo členění obousměrného působení podle typů sociální interakce: *Interakce při kooperování, interakce při soupeření, interakce typu pomoci, soutěžení.*

Psychologové obousměrnou sociální interakci dále rozvádějí na další momenty, jakými jsou *spojování a rozchody účastníků, vzájemné přizpůsobování lidí, konformita členů skupiny, vytváření opozice, dosahování souhlasu ve skupině, vytváření skupin a podskupin*, ale toto již není předmětem naší práce.

1.2.1 OVLIVNĚNÍ SOCIÁLNÍ INTERAKCE

Podle Nakonečného⁹ může být proces sociální interakce ovlivněn těmito mechanismy:

- 1. Deformované vnímání chování druhých osob** nebo **deformovaná interpretace vlastního chování** – posměšnou poznámku nebo vlastní chybu nevnímáme jako zesměšňování.
- 2. Selektivní interakce** – často záměrně vyhledáváme a stýkáme se pouze s těmi osobami, které se chovají kongruentně s naším sebepojetím, a vyhýbáme se styku s osobami, které se chovají v tomto smyslu inkongruentně.
- 3. Selektivní hodnocení druhých osob** – osoby, které se chovají shodně s naší sebekoncepcí, hodnotíme výše, v opačném případě chování osoby podhodnocujeme.
- 4. Selektivní hodnocení sebe sama** – nadhodnocuje ty aspekty našeho já, které jsou kongruentní s chováním druhých osob vůči nám, ostatní aspekty podhodnocuje.
- 5. Vyvolání odpovědi** – vědomě či podvědomě se prezentujeme tak, abychom v druhých vyvolali očekávané chování.
- 6. Afektivní kongruence** – domníváme se, že k nám druzí cítí totéž, co cítíme sami vůči své osobě – tedy že jsme milováni, obdivováni, váženi (neboť naprostá většina jedinců má tendenci vidět se pozitivně).
- 7. Afektivně kognitivní konsistence** – od druhých lidí vyžadujeme, aby smýšleli stejně, jako smýšlíme sami o sobě.

⁹ NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. 1. vyd. Praha: Vodnář, 1995, s. 289. ISBN 80-85255-74-X.

1.2.2 VZTAH SOCIÁLNÍ INTERAKCE A SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE

Než vstoupíme do další kapitoly, je nutné vyjasnit si zásadní otázku: Jaký je vztah mezi sociální interakcí a sociální komunikací? Zde se opět pedagogové a psychologové názorově rozcházejí. Jedni tvrdí, že jde o dva různé procesy, přičemž sociální interakce je nadřazeným pojmem pro sociální komunikaci, jiní uvádějí, že jde o dva aspekty jediného procesu, další říkají, že jde o různé procesy, které mají určité části společné.

Andrejevová¹⁰ při vymezení aspektů, funkcí a dimenzí sociálního styku souřadně vedle sebe řadí: **Komunikaci** – jde o výměnu informací, **interakci** – výměna aktivit a bezprostřední organizace společné činnosti a **percepce** – vzájemné vnímání, poznávání a pochopení účastníků styku. Dále doplňuje, že tyto tři stránky sociálního styku je třeba brát jako tři organicky navzájem spjaté aspekty sociálního styku, které bychom neměli od sebe násilně odtrhávat či oddělovat, aby nedošlo k jejich zkreslení.

Hartl řadí **sociální komunikaci** jako **složku sociální interakce**, když říká, že sociální komunikace je *specifická forma sociálních styků* (sociální styk však Hartl nedefinuje). *Nespočívá v pouhém přenosu informací, ale předpokládá porozumění* (přeneseným informacím). *Lze ji považovat za dílčí případ interakce* (sociální interakci definuje: *vzájemné dorozumívání slovní i mimoslovní mezi dvěma nebo více jedinci či mezi skupinami. Skládá se z osoby, jež sděluje – komunikátor, osoby přijímající sdělení – komunikant a vlastního sdělení – komuniké*).¹¹

Kern, H. také vidí sociální komunikaci jako část sociální interakce: *Komunikaci lze chápat jako „střídavé vyjadřující chování“, jako proces interakce*.¹²

Řezáč vysvětluje, že *komunikace je symbolickým výrazem interakce. Povahu interakce vyjadřuje prostřednictvím symbolů. Ať už má takový symbol podobu grafickou (obrázek, písmo), nebo jakoukoliv jinou (mluvené slovo, gesto, akce), vždy „ztělesňuje“, vyjadřuje nějaký reálný vztah*.¹³

¹⁰ In: KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1988, s. 11. Členská knižnice (Svoboda).

¹¹ HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. 1. vyd. v ČR. Praha: Budka, 1993. ISBN 80-90 15 49-0-5.

¹² KERN, Hans. *Přehled psychologie*. Přeložila Magdalena VALÁŠKOVÁ. Praha: Portál, 1999. ISBN 8071782408.

¹³ ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, s. 107. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6.

V naší práci vymežíme vztah mezi sociální interakcí a sociální komunikací podle Vybírala: *Vyjdeme-li ze základní struktury sociálního styku, můžeme sociální interakci lidí charakterizovat takto: Jde o vzájemné sociálně psychologické působení lidí, které probíhá na různých úrovních sociálních vztahů. Představuje spojnicí mezi činností lidí a jejich vztahy; uskutečňuje se pomocí sociální komunikace.*¹⁴

Při sociální interakci na sebe jednotliví členové vzájemně působí a prostřednictvím sociální komunikace si vyměňují informace. Působení je ale ovlivněno tím, jak jeden druhého vnímá, jakou si vytvoří o druhém představu neboli obraz; nebo jakým obrazem prezentuje sám sebe. Proto má sociální interakce kromě sociální komunikace ještě další dvě složky, jakými jsou **sociální percepce a image osobnosti**.

1.3 SOCIÁLNÍ PERCEPCE (INTERPERSONÁLNÍ PERCEPCE)

Sociální percepce je úvodní složkou sociální interakce. Tímto termínem označujeme vnímání člověka člověkem, následné hodnocení a vytvoření si obrazu druhého. Na základě tohoto obrazu pak s druhým komunikujeme. Nakonečný říká: *Jak se lidé k sobě chovají, je určováno tím, jak se vzájemně vnímají. Člověk se vůči druhému člověku chová tak, jaký obraz si o něm učinil. Pak tento obraz – s ním i chování, které z něho vyplývá – upevňuje nebo koriguje. Sociální percepce je klíčovým aspektem každé sociální interakce.*¹⁵

Křivohlavý¹⁶ pohled na sociální percepci rozšiřuje a upřesňuje. Podle něj sociální percepcí označujeme jak naše vnímání druhého jedince a vytváření si o něm obrazu, tak také vnímání celé skupiny, do které patříme, ale i skupiny odlišné – pro nás „cizí“. Sociologové dokonce zkoumají, jak skupina vnímá sama sebe jako celek, či jak vnímá každého svého člena, jak jedna skupina vnímá druhou skupinu nebo jak vnímá reprezentanta „cizí“ skupiny. Pro naše účely se spíše budeme držet především pohledu sociální psychologie, ve kterém jde o tzv. interpersonální percepci, tedy o již zmíněné vnímání člověka člověkem. V následujících

¹⁴ VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2.

¹⁵ NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. 1. vyd. Praha: Vodnář, 1995, s. 291. ISBN 80-85255-74-X.

¹⁶ KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1988, s. 13. Členská knihovna (Svoboda).

kapitolách nás bude zajímat pohled pedagogiky, a to zejména, jak vnímá žák učitele a učitel žáka.

Vytváření obrazu druhého je vždy iracionální a zkreslující. Jde o jakési „nasazování si brýlí“, ať už růžových, nebo černých. Kohoutek a kol. komentuje tento fakt slovy: *Realitu nevnímáme objektivně, ale podle jejího významu pro nás. Člověk si z objektivně dané skutečnosti vytváří subjektivně vjemové pole, v němž dochází k individuální strukturaci, tj. k určitému uspořádání vnímaných prvků a k určité emotivní akcentaci.*¹⁷ A sociální percepci označuje jako *jev výběrový, subjektivní a problematický*. Nakonečný trefně podotýká, že při sociální percepci vzniká „laicky psychologický, resp. laicky psychodiagnostický obraz“, a vysvětluje, že při jeho vytváření vycházíme 1. ze **zobecnění svých dosavadních sociálních zkušeností** (v průběhu socializace si vytváříme soubor percepčních dovedností a percepčních schémat), 2. **z fyzických i ze sémantických znaků partnerů interakce**.¹⁸ Řezáč¹⁹ upřesňuje, že sociální percepce, záměrně, vědomě či podvědomě ovlivněna předchozí zkušeností, se nazývá **apercepce** (Řezáč používá pojem **naivní explanace**), protože jde většinou o intuitivní a nedokonalé vysuzování příčin, motivů chování druhého člověka.

Křivohlavý²⁰ doplňuje, že vytváření obrazu vždy souvisí s **vnímáním sebe sama**, tedy se sebepoznáváním a sebeuvědomováním. Řezáč pro vnímání sebe sama užívá pojem **sebepercepce**: *Lze říci, že v závislosti na tom, jak se obraz sebe sama blíží skutečnosti a jak zabarvuje vztah k sobě, tak hodně nebo málo je zkreslováno i vnímání jiných lidí.*²¹ Generalizace obrazu sebe sama nás vede k tomu, že pozitivně vnímáme ty osoby, o nichž se domníváme, že se nám psychicky podobají (tzv. generalizace sebelásky), a naopak.

V této chvíli je nám již jasné, že obraz vytvořený při sociální percepci je plný omylů a chyb. Jak takové chyby vznikají, jak se projevují, jak popisují různé **efekty sociální percepce**. Protože se v této práci zabýváme přenosem informace mezi učitelem a žákem, a protože víme, že je tento přenos ve velké míře ovlivněn obrazem, který si jeden o druhém vytváří, a přitom si

¹⁷ KOHOUTEK, Rudolf, Irena OCETKOVÁ a Jaroslav ŠTĚPANÍK. *Základy sociální psychologie*. Brno: CERM, 1998, s. 11. ISBN 80-7204-064-2.

¹⁸ NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. 1. vyd. Praha: Vodnář, 1995, s. 291. ISBN 80-85255-74-X.

¹⁹ ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, s. 95-97. ISBN 8085931486.

²⁰ KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. 1. vyd. Praha: Svoboda, 1988, s. 13. Členská knižnice (Svoboda).

²¹ ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, s. 101. ISBN 8085931486.

svoji chybu (vše, co do obrazu vkládá) neuvědomuje, uvedeme si zde několik obecně známých efektů, které komunikační proces ovlivňují. Jelikož mezi psychology neexistuje jednotné dělení chyb sociální percepce, ale naopak mnoho typologií, které se vzájemně doplňují, ale také vyvracejí, proto si v naší práci chyby sociální percepce rozdělíme do tří faktorů: **faktory konfrontační, faktory související s obecnými zákonitostmi vnímání člověka a faktory komunikační.**

1.3.1 FAKTORY KONFRONTAČNÍ

Mezi faktory konfrontační řadíme takové vnímání, při kterém si vytváříme obraz druhého za prvé na základě **srovnávání se sebou samým** – to velmi často dělávají rodiče. Otázkou je, jak takové srovnávání pojmáme, zda v druhém chceme vidět našeho pokračovatele, nebo soka. Potvrzuje to známá věta: „Podle sebe soudím tebe.“ V případě, kdy k pozorovaným lidem (záměrně, ale i podvědomě) přiřazujeme takové vlastnosti, které jsou v protikladu k našim vlastnostem, hovoříme o **chybě kontrastu**. Další konfrontací je **srovnávání (druhého) s někým jiným**. Zde do druhého přenášíme naše zkušenosti, které jsme získali při vnímání podobné osoby (příslušnost k určité skupině, vnější podoba, druh oblečení). Tuto konfrontaci potvrzují *hledací slova*: „Koho mi jen připomíná?“ a *hodnotící slova*: „Vždyť ona je celá Magda Nová!“ a pozorovanému člověku pak připíšeme vlastnosti Magdy Nové.

Silným faktorem ovlivňování vznikajícího obrazu je naše **očekávání**. Nejprve si vytvoříme představu o druhém, následně ji „konfrontujeme“ s realitou. Pokud od druhého očekáváme pozitivní jednání, hovoříme o **Pygmalion²² efektu**. Například ve školním prostředí učitel od žáka očekává, že má na to, aby se zlepšil. Pak učitel dělá všechno pro to, aby si mohl své očekávání potvrdit. I sebemenší náznak žákova zlepšení mnohdy přehnaně vyzdvihuje a tím mu dává zprávu, že jeho zlepšení „věřil od začátku“. Říká se však, že v mnoha případech se žáci skutečně zlepší. V poslední době se tento efekt označuje spíše jako **Galatea efekt**.

²² V divadelní hře G. B. Shawa Pygmalion (1912) jazykovědec Higgins jedná s neotesanou květinářkou jako s dámou a z necivilizované dívky se stává jiný, mnohem kultivovanější člověk. Shawovi se námětem stal antický mýtus o kyperském králi Pygmalionovi, kterému se nelíbila žádná z tehdejších žen, a proto si nechal vytvořit sochu ideální ženy. Do svého výtvaru se tak zamiloval, že požádal bohyni lásky Afroditu, aby soše vdechla život. Afrodita učinila zázrak a socha ožila. Tak byla stvořena Galatea, kterou si vzal za ženu.

Očekávat ale můžeme i negativní chování druhého. V takovém případě jde o **Golem efekt**. Učitel očekává, že se žák, i kdyby se sebevíc snažil, nikdy nemůže zlepšit. Žák to vycítí, velmi často rezignuje a tím očekávání učitele naplní.

Oběma těmito konfrontačním jevům říkáme **sebenaplnující proroctví**.

Do konfrontačních faktorů ještě řadíme **osobní úroveň hodnoticí stupnice**. Jedná se o sklon k **favorizaci** či **glorifikaci** druhého (vědomé či podvědomé nadhodnocování) nebo **deprecionalizaci** druhého (vědomé či podvědomé podhodnocování). Pozorovaného člověka si takzvaně oznámujeme, například školní klasifikační stupnicí od jedničky do pětky nebo jakoukoliv jinou stupnicí²³, a s takto oznámkovaným jedincem následně jednáme úměrně známce, kterou jsme mu přisoudili.

1.3.2 FAKTORY SOUVISEJÍCÍ S OBECNÝMI ZÁKONITOSTMI VNÍMÁNÍ ČLOVĚKA

Do těchto faktorů řadíme **efekt prvního dojmu** (také nazývaný efekt pořadí, primárnosti, primarity). První informace, které u druhého vnímáme, bereme jako důležitější oproti informacím získaným později. Tak vzniká okamžitý soud, vycházející z asociačního spojení s povrchními znaky, které jsme si vytvořili na základě předcházejících zkušeností s jinými lidmi. Informace získané z prvního dojmu následně zobecňujeme, zjednodušujeme, průměrujeme. Schémata, která nám pomáhají při tomto iracionálním hodnocení, nazýváme **předsudky**²⁴ a **stereotypizace**²⁵.

²³ Aldous Huxley v knize *Konec civilizace* rozdělil lidi do stupňů podle písmen řecké abecedy – na alfy, bety, gamy, delty a epsilon. Každý z nich měl pak na světě určitý úkol a jemu odpovídající chování a jednání. In: Huxley, Aldous. *Konec civilizace*. Praha: Mat'a, 2004. ISBN 80-7287-089-0.

²⁴ **Předsudek** – je nezdůvodněný (nepodložený), ale poměrně pevný postoj, který jsme si vytvořili pod vlivem neoprávněně generalizované zkušenosti (rasa, pohlaví, barva vlasů...). Samo slovo předsudek vzniklo ze slov *předem soudit*.

²⁵ **Stereotyp** (část předsudku) je další subjektivizující negativní jev při vnímání jedince, kterého podřazujeme pod určitá, již hotová a tradiční schémata. Sociální psychologové rozlišují **autostereotypy** – jde o percepční a emotivní schémata, která mají příslušníci etnických skupin sami o sobě (takto vnímají sami sebe). Naproti tomu **heterostereotypy** jsou percepční a emotivní schémata, která mají příslušníci jedné etnické skupiny o skupině druhé. Zde již můžeme hovořit o tzv. **egocentrismu**, který s sebou nese předsudky a stereotypy při hodnocení jiné etnické skupiny (hodnotíme-li minoritní skupinu uvnitř velké společnosti). Příslušníkovi této skupiny neprávem připisujeme vlastnosti, které se v této skupině vyskytují nejčastěji. Příkladem mohou být rasové a jiné předsudky, ve kterých jde o nadhodnocování své rasy a podhodnocování rasy „jiné“. Stereotypem můžeme ale posuzovat i muže (logický, racionální, agresivní, uživatelský, strategický, nezávislý, soutěživý, vedoucí, ten, kdo rozhoduje)

První dojem si umíme vytvořit do prvních čtyř minut našeho setkání s druhým člověkem. Někteří odborníci říkají, že nám stačí pouhých 120 vteřin. To je velmi málo času na to, aby se nám druhý stačil představit verbálně. Daleko rychleji ho soudíme podle jeho **fyziognomie** (vysoké čelo, srostlé obočí, nápadné oči, menší zavalitá postava s pleší apod. – více si povíme u logické chyby), **sociálního statutu** (hodnocená osoba je vůči nám výše nebo níže společensky postavená) apod. V poměrně krátkém čase si vytvoříme dlouhý seznam vlastností osobnosti, a tak vznikne celková pozitivní nebo negativní charakteristika pozorovaného jedince. Podle Nakonečného pak dojdeme k závěru, že *druhý je buď sociálně dobrý, nebo sociálně špatný; inteligentní nebo neinteligentní; aktivní nebo pasivní; vřelý nebo chladný; psychicky silný nebo psychicky slabý*.²⁶

K celkovému **negativnímu hodnocení** druhého nám pomůže jeho *zanedbaný zevnějšek, chybějící oční kontakt, slabý hlas, absence úsměvu, neupřímný úsměv, nepozdravení, nepoděkování, nezájem, netrpělivost, chybějící mimika, používání (dané situaci) neadekvátně užívaných odborných pojmů, skleslost, zvedání obočí, oči v sloup, příliš mnoho mluvení, skákání do řeči*. Naopak **pozitivní hodnocení** druhého dokáže vytvořit jeho *hezka tvář, upřímný úsměv, vřelé podání ruky, první slova při setkání, vůně, naslouchání druhým, dochvilnost, slušnost, respekt, přirozenost, citlivé žertování*.

S efektem prvního dojmu je spojená **atribuce**, neboli proces, při které hledáme a následně „nacházíme“ příčiny dění, kterými si zdůvodňuje chování druhých lidí. Atribuci dělíme na **dispoziční** (také interní), při které si vysvětlíme příčinu chování druhého tím, že mu připíšeme vlastnosti, které takové chování vytvářejí, a **situační** (také externí), kdy si chování druhého zdůvodníme situací nebo okolnostmi, ve které se nachází. Například, když vidíme neupravený rukopis žáka (nepravidelný sklon písma), vysoudíme, že žák je chaotik nebo neurotik, možná také cholerik nebo motoricky neobratný, ale můžeme si jeho písmo zdůvodnit i stresovou situací, která mu nedovolila psát s lepší úpravou.²⁷

Podle výzkumů psychologů se hodnocení na základě prvního dojmu jen velmi obtížně vzdáváme (negativních dojmů se vzdáváme ještě obtížněji a napravit si takový dojem může

a ženu (intuitivní, emocionální, submisivní, empatická, spontánní, pečovatelská, spolupracující, loajální, podporovatelka, ta, která následuje). Z takového zavádějícího hodnocení by jednoznačně vyplývalo, že muži nemohou být intuitivní a emocionální a ženy logické a racionální.

²⁶ NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. 1. vyd. Praha: Vodnář, 1995, s. 292. ISBN 80-85255-74-X.

²⁷ <http://www.studium-psychologie.cz/socialni-psychologie/1-percepce-dojem-atribuce.html>

druhá osoba jen velmi nesnadno). První úsudek se stává tak pevným, že jsme ochotni každou novou informaci o druhém překroutit, jenom abychom si potvrdili, že platí to, co si o něm myslíme. Proto bychom si stále měli připomínat citát antického starověku *decipit frons prima multos* – „první dojem často klame“. Ani tvář, ani tělesná stavba, ani status druhého nám neposkytnou informace o trvalých rysech osobnosti druhého ani o jeho intelektu. Krásnou větu napsal ve své doktorandské práci režisér Jiří Havelka: *Nikdy neuděláš první dojem dvakrát*.²⁸

K chybě prvního dojmu řadíme velmi známý **haló efekt (nesprávná generalizace)**, při kterém z jediného pozorovaného projevu, například z nápadné vlastnosti, ať už pozitivní či negativní, připisujeme člověku další vlastnosti, které s největší pravděpodobností nemá. Například: Ze sympatického vystupování usuzujeme vysokou inteligenci a důvěryhodnost; děti, které nosí brýle, považujeme za malé intelektuály (protože brýle byly dříve spojovány s duševní prací); toho, kdo s námi souhlasí, považujeme za inteligentního; inteligentnímu člověku dokážeme připsat mnoho dalších kvalit, ale rozhodně nepřipustíme, že by mohl být podvodníkem (ale pozor, banku nevytuneluje kapesní zloděj!); toho, kdo si často stěžuje nebo je vůči nám v opozici, máme tendenci hodnotit záporně. Označí-li si ve školním prostředí učitel žáka jako „trojkaře“, snadno pak vysoudí, že tento žák je spíše pomalý, bude mít neupravený sešit, celkově bude chodit neupravený a nebude moc zručný.

Pod haló efekt můžeme zařadit **chybu prostředí (jednooký mezi slepými králem)** – průměrný žák, který se nachází ve skupině podprůměrných žáků, bývá hodnocen neúměrně vysoko a naopak; nepříznivě hodnotíme ty lidi, kteří se stýkají s našimi nepřáteli; příznivě ty lidi, kteří se stýkají s našimi kamarády; člověk, který byl viděn ve společnosti se špatnou pověstí, bývá hodnocen záporně a jsou mu připisovány vlastnosti, které ze záporné skupiny vycítíme, ať už je skupina má, nebo nemá.

Podle Řezáče: *Haló-efektu propadají nejčastěji lidé, jejichž dovednost pozorovat není příliš rozvinuta, dále lidé, jejichž zaměření pozornosti ovlivňují nějaké aktuální vnitřní děje (nevyřešené konflikty, nejasná kritéria hodnocení, nestabilizované hodnoty)*.²⁹ Chceme-li se haló efektu vyvarovat, musíme člověka hlouběji poznat nebo hledat potvrzení našich „odhadů“.

²⁸ HAVELKA, Jiří: *Zmrazit čerstvé ovoce*. Praha: NAMU, 2012. ISBN 978-80-7331-222-0.

²⁹ ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, s. 102. ISBN 8085931486.

Mezi další efekty zkreslující naše hodnocení druhého patří: **Efekt svatozáře** – jedince s vyšším titulem, než máme sami (magistr, doktor, inženýr) či s akademickou hodností (docent, profesor), nadhodnocujeme, bez zřetele na kvalitu jeho profesního výkonu či osobních vlastností; **Efekt mírnosti** nás vede k menší kritičnosti člověka, který je nám sympatický a milý. Při takovém hodnocení jsme mírnější; **Efekt sociálního postavení** – učitel, právníkovi, lékaři, řediteli, knězi apod. přidáváme takové vlastnosti, které jsou obvykle spojovány s optimálním výkonem jejich profese; **Efekt novosti** – výraznější vliv na utváření obrazu druhého člověka na nás mívají nejnovější informace o něm (je opakem efektu prvního dojmu); **Efekt rozptýlení** – vliv pozorovaného chování nám oslabuje nová informace o druhém, která je podána v kontextu dalších s tímto chováním nesouvisejících informací; **Efekt zakotvení** či **setrvačnosti** nás vede k chybě v hodnocení, která vyplývá z minulých zkušeností s tímto člověkem. Žák, který byl v prvním testu hodnocen jako nejlepší, je tak posuzován i do budoucna, i když jeho výkon už dávno klesl. Žák, kterého si učitel označil jako lajdáka, se své pověsti velmi obtížně zbavuje, třebaže se již podstatně zlepšil. Potvrzuje to i velmi známé doporučení rodičů a prarodičů před nástupem dítěte do školy: „Jak se na začátku zapíšeš, tak se to s tebou ponese další roky.“ To ale platí pouze v případě, že učitel ztratí soudnost a podlehne tomuto efektu; **Sériový efekt (centrální tendence)** – při větším množství hodnocených osob se u posuzovatelů snižuje rozlišovací schopnost. Extrémní hodnoty několika jedinců připisujeme všem členům skupiny. Hodnotíme-li celou třídu průměrně, pak hodnotíme průměrně každého žáka této třídy. Prevencí před touto chybou je uvědomění si Gaussova rozložení jevů; **Efekt shovívavosti** (také **efekt dobroty, emocionálního zaujetí**) a **efekt přisnosti**. Pozorované osoby hodnotíme na základě své zkušenosti s nimi. V případě, že jsme si k nim vytvořili kladný vztah (osobu milujeme), pak negativní jevy bagatelizujeme, pozitivní přeceňujeme, úspěchy zveličujeme a naopak.

Vnitřní pocitové stavy nám říkají, že nás na nějakém člověku něco přitahuje a od jiného nás něco odpuzuje. Druhého hodnotíme podle jakéhosi vzorce v hlavě, který se nám zdá být logický. Jedna pozorovaná vlastnost nás, na základě naší „soukromé teorie“ (bez objektivních důvodů), dovede k sérii dalších vlastností druhého. Tento omyl sociální percepce označujeme jako **logickou chybu**. Při hodnocení druhého spojujeme různá kritéria podle vlastní laické logiky a sami si neumíme vysvětlit, jak a kde jsme k takovému závěru přišli. Protože si subjektivní zkreslení našeho vnímání neuvědomujeme a chybu nevnímáme, nemůžeme ji korigovat. „Uvěřitelnost“ našich závěrů v nás nemobilizuje potřebu hledat jiný výklad či

logičtější vysvětlení. K logické chybě nám poslouží například tělesná odchylka pozorovaného člověka: přijde nám normální, když velké a statné muže považujeme za odvážné, nebojácné, rozhodné, autoritativní a energické; vysocí lidé jsou podle nás inteligentní; štíhlé a hubené považujeme za ctižádostivé, napjaté, nedůvěřivé, nervózní, pesimistické; ti, kteří mají nízké čelo a krátký nos nám přijdou jako šťastní, důvěryhodní, velkorysí; lidem s úzkými rty připisujeme svědomitost; ale když mají úzké rty a k tomu ještě úzké oči, čteme z nich dominanci; mají-li oči vykulené, budeme od nich čekat vznětlivost; lidi s velkýma očima a plnými rty si představujeme jako submisivní; lidi s nepříjemným vzhledem často hodnotíme záporně; muži s dlouhými vlasy mají podle nás liberální názory; o štíhlých blondýnkách víme, že jsou prostoduché; o obézních lidech si naše laická logika může myslet, že jsou líní, ale tolerantní, přívětiví klidní, společenšší, empatičtí, dobrosrdeční, ale především málo motoricky obratní³⁰ apod.

Pro úplný výčet naší iracionality, spojené s vnímáním a hodnocením posuzované osoby, musíme zmínit ještě **projekci (vlastních pocitů a motivací)**, při které připisujeme druhým lidem naše vlastní motivy, klady, nedostatky, postoje, názory, přání a vzorce chování. Druhý je podle nás buď má, nebo nemá.

1.3.3 FAKTORY KOMUNIKAČNÍ

Těmito faktory sociálního vnímání dešifrujeme a hodnotíme verbální informace, které k nám druhý vysílá, nebo dáme na pověst, kterou o druhém získáváme při komunikaci s jinými lidmi. Tento jev také označujeme **reference**.

Poznali jsme, že na vytváření obrazu druhého má vliv mnoho okolností. Za základní klíče sociální percepce se považují: **výraz** (zejména mimický), **vzezření** (např. způsob oblékání), **obsah a forma řeči** (co člověk říká a jak), **status** (socioekonomické postavení člověka), **příslušnost k etnické skupině a chování**. Dalo by se říci, že si z největší části za „svůj obraz“ může pozorovaná osoba sama – tím, jak vypadá, jak se chová atd., ale je důležité zmínit i to, že nemalý podíl na vzniku tohoto obrazu má i **kvalita osobnosti percipienta** (hodnotitele) – tedy soustava jeho psychických vlastností a míra jeho sociálních zkušeností; a také **aktuální psychický stav percipienta**, při kterém druhého hodnotí. Má-li hodnotitel dobrou náladu, vidí

³⁰ Autor textu by tento pseudoargument vyvrátil osobním zážitkem, kdy mu na vojně jeden malý a obézní kamarád předvedl hbitý skok do vody, při kterém se rozeběhl a v letu přeskočil metr vysoké zábradlí.

druhého spíše pozitivně, má-li špatnou náladu, s velkou pravděpodobností vnímá druhého negativně.

Na konci našeho sociálního vnímání vždy vznikne obraz o člověku, se kterým komunikujeme. Z toho vyplývá, že **nekomunikujeme se skutečnou osobou, která před námi stojí, ale pouze s jejím obrazem** neboli s naší představou o druhém člověku. A své představě věříme. Dokonce by se dalo říci, že se „zamilováváme“ do svých představ o druhém. Řezáč říká, že *v interakci stojí proti sobě nepřesné představy jednoho o druhém, včetně představ o partnerových záměrech, motivech a vnitřních stavech.*³¹

Této kapitole jsme věnovali velký prostor, protože má nedožrnný vliv na pedagogickou komunikaci učitele s žákem a naopak.

1.4 IMAGE OSOBNOSTI (OSOBNÍ OBRAZ, PODOBA)

Další složkou sociální interakce, která má výrazný vliv na průběh sociální komunikace, je image³² osobnosti. Je opačným pólem sociální percepce. Jestli si při percepci vytváříme obraz o druhém člověku, pak v image osobnosti záměrně a cílevědomě vytváříme obraz sami o sobě, který má druhým podávat konkrétní výpověď o našich kvalitách a jedinečnosti. Má o nás vytvořit takový dojem, který percipientovi usnadní sociální percepci. Vědomě ze sebe modelujeme jakýsi **osobní inzerát**, říkájící: „Tohle jsem já“. Svým obrazem prezentujeme své postoje, odbornost – neobornost, spolehlivost – nespolehlivost, sympatičnost, ale také světový názor. Tento obraz však více ukazuje, jací bychom chtěli být, než jací skutečně jsme.

Kohoutek začíná svůj výklad o image osobnosti přirovnáním k zviditelnění výrobku na trhu. Jestli výrobce chce, aby se jeho zboží dobře prodávalo, pak má na image jeho výrobku velký vliv obal, reklama a tradice značky. I když budou dva výrobky na stejné úrovni, zákazník dá přednost lákavějšímu obalu či značce, kterou si pamatuje z reklamy v hromadných sdělovacích prostředcích. Vůči druhé (pro něj neznámé) značce bude mít výhrady. *Realitou v tržní*

³¹ ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, s. 96. ISBN 8085931486.

³² K výslovnosti a skloňování slova **image** Ústav pro jazyk český AV ČR uvádí, že slovo image (imidž) se píše původním anglickým pravopisem. V českých textech na internetu najdeme slovo image ve všech třech rodech. Ve spisovném projevu si však můžeme vybrat pouze mezi **rodem mužským** (ten image) – skloňujeme podle vzoru *stroj* (s imagem) a **rodem ženským** (ta image) – skloňujeme podle vzoru *píseň* (s imagí).

*společnosti není objektivní podstata výrobku, ale výhradně představy, obrazy a postoje konzumentů.*³³ Kohoutek ještě dodává: *V češtině jsme dávno před příchodem slova image používali (a dosud užíváme) výstižné slovo „pověst“. Image není v podstatě ničím jiným než dobrou či špatnou pověstí, která výrobek, firmu stejně jako člověka provází či předchází.*³⁴

Ne vždy na tvorbě svého obrazu pracuje člověk sám. Někdy mu jej diktuje firma, ve které je zaměstnaný,³⁵ jindy osobní image ovlivní sociální skupina, ke které jedinec patří (politická strana, skautský oddíl, škola).³⁶ Může to být i situace, ve které se nachází, ta má určité požadavky na jeho vnější úpravu a chování (psaná a nepsaná pravidla má maturitní zkouška, ples, přijímací pohovor, návštěva divadla). Svůj image si vyžaduje i sociální status či společenská role jedince. Image dětí vytvářejí jejich rodiče.

Image osobnosti dělíme dvě složky: **vnější** a **vnitřní**. Obě však musejí být v souladu, protože není možné pěstovat vnější obraz a opomíjet vnitřní a naopak. V takovém případě bychom buď prezentovali jen prázdný obal, nebo díky našemu neuspořádanému zevnějšku by si nikdo nevšiml našich vnitřních kvalit. Bude-li vnější složka v rozporu s vnitřní, náš obraz bude působit nepravdivě, falešně a nepřesvědčivě.

1.4.1 VNĚJŠÍ SLOŽKA IMAGE OSOBNOSTI

Vnější neboli viditelná, nápadnější složka image osobnosti, má velký vliv na již zmíněný první dojem, který si o nás percipient vytváří. Všichni známe větu „šaty dělají člověka“. Není to ale jen výběr oblečení, obuvi a péče o něj (jeho sladění, záměrná nebo nezáměrná ležérnost), patří sem také péče o vlasy, obličej, ruce a nehty, tělesná hygiena, tělesná kultura. Kohoutek³⁷ do image osobnosti řadí i to, co relativně ovlivnit nemůžeme, tělesnou stavbu (proporce, výšku, váhu), vyjadřovací schopnosti (verbální zdatnost, řečovou kulturu), nonverbální projevy

³³ KOHOUTEK, Rudolf, OCETKOVÁ, Irena a ŠTĚPANÍK, Jaroslav. *Základy sociální psychologie*. Brno: CERM, 1998, s. 15. ISBN 80-7204-064-2.

³⁴ Tamtéž, s. 17.

³⁵ Image zaměstnance musí mít vazbu na image firmy. Pokud by při vytváření vnějšího obrazu zaměstnanec nenosil předepsanou podnikovou kravatu v příslušných barvách, ukazoval by tak negativní obraz jak firmy, tak i sebe.

³⁶ Pouhé bezmyšlenkovité přidružení se k davu podobných bude jen tupou konformitou a uniformitou.

³⁷ KOHOUTEK, Rudolf, OCETKOVÁ, Irena a ŠTĚPANÍK, Jaroslav. *Základy sociální psychologie*. Brno: CERM, 1998, s. 15. ISBN 80-7204-064-2.

(postoj, chůzi, mimiku, gesta, zvládání vnějších výrazových prostředků). D. Carnegie³⁸ pro úspěch v jednání již před sto lety doporučoval nošení saka, kravaty, výměnu vizitek a suverénní řízení automobilu.

Do vnější složky image osobnosti můžeme zařadit i viditelné rekvizity, které nás doplňují, jsou naší součástí. Náš obraz spoluvytvářejí hodinky, obroučky brýlí, parfém, řetízky, prsteny, náramky, brože, spony na kravatě, piercing, tetování, cigarety, dýmka či doutníky, ale také automobil. Dokonce sem řadíme i zdánlivě obyčejné psací pero (střídání a věčné hledání psacích per či propisovacích tužek moc o naší systematičnosti nevypovídá).

Někteří lidé mají touhu být ve vnějším zjevu originální (mnohdy za každou cenu), ale pravdou je, že při tvorbě svého obrazu mohou vybírat jen z dostupných prostředků (oblečení, rekvizity), tedy z těch, které už nemálo lidí nosí nebo používá. Jestliže by někdo chtěl být opravdu originálně oblečený, musel by si natrhat nějakou rostlinu a vyrobit si z ní šaty.

1.4.2 VNITŘNÍ SLOŽKA IMAGE OSOBNOSTI

Pokud by chtěl být někdo opravdu originální, měl by myslet na to, že originalitu, tedy jedinečnost osobnosti, daleko věrohodněji vytvoří **silné stránky naší osobnosti**, které nazýváme vnitřní složkou image. Vnější složka je pouze doplňuje a potvrzuje, nebo naopak vyvrací. Obchodníci vědí, že obal sice zboží dobře prodává, ale také jsou si vědomi, že zákazníka nakonec nejvíce zajímá kvalita výrobku.

Vnitřní složku image osobnosti tvoří vlastnosti jedince, jakými jsou schopnosti, temperament, charakter, rysy osobnosti, vědomosti, dovednosti a etika. Co je nám platné stále si kontrolovat, upravovat a mnohými detaily doplňovat náš vnější vzhled, když neumíme dodržet daný slib, nejsme spolehliví, poctiví, precizní, neplníme dohodnuté termíny, na schůzku nepřejdeme včas, nemáme společenské návyky, nerespektujeme pravidla, kulturu, ve které žijeme. Vnitřní složka image sice není na první pohled vidět, ale brzy se při jednání projeví. Kohoutek uvádí příklad na současných podnikatelích, kteří sice dbají na vnější složku, *ale chybí jim slušné chování k těm, ze kterých nekyne bezprostřední profit; dodržování základních pravidel „fair play“*.

³⁸ In: KOHOUTEK, Rudolf, OCETKOVÁ, Irena a ŠTĚPANÍK, Jaroslav. *Základy sociální psychologie*. Brno: CERM, 1998, s. 15. ISBN 80-7204-064-2.

*Z nablýskaných střevíců až příliš často čouhá sláma. Pověst českých podnikatelů neutrpěla volbou saka či ponožek, ale spíše kvůli neplnění slibů, nesolidnosti a nekorektnosti.*³⁹

Tvorba obrazu jedince souvisí se vztahem k sobě samému, se sebenazíráním, sebeuvědomováním, sebezpojetím, sebehodnocením a sebeinterpretací (tyto termíny si blíže pojmenovávat nebudeme, protože přímo nesouvisejí s cílem naší práce. Můžeme doporučit odbornou literaturu, například J. Pelikána⁴⁰). Pokud nemáme kladný vztah k sobě samému, odrazí se to na našem sebeobrazu. Říká se, že si o nás lidé zpravidla myslí to, co si sami myslíme o sobě.

Měli bychom vytvářet takový image, který bude v souladu s naší osobností. Jakýkoliv extrém zkušený percipient velmi rychle pozná a našemu sdělení neuvěří! Nepravdivý a přehrávaný image nás může negovat.

Závěrem je nutné zmínit, že náš percipient nemusí být natolik zkušený, nebo nebude chtít hledat naši skutečnost a dá na vnější projevy našeho sebeobrazu. Začne akceptovat předstírané chování, a dokonce ho může i podporovat. To je velmi častým jevem v pedagogické komunikaci. Žák ze sebe záměrně vytvoří například negativistu, učitel nezkoumá, do jaké míry je to jen žákova hra, toto chování akceptuje, a nakonec z žáka negativistu vytvoří. Tím žákovo chování zpevní a „podpoří“ žáka ve svém sebeobelhávání.

1.5 SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE

Sociální percepce a image osobnosti vytvářejí v sociální interakci základy pro sociální komunikaci.

Výkladů pojmu komunikace nalezneme v odborné literatuře opravdu velké množství. I zde není možné vytvořit univerzální definici, která by všechny definice propojila. Původní rozumění tomuto pojmu bylo široké. Slovem komunikace se označovalo *proudění informací z jednoho bodu k druhému (od zdroje k příjemci)*.⁴¹ Za nejpřesnější bychom však měli považovat takové

³⁹ KOHOUTEK, Rudolf, OCETKOVÁ, Irena a ŠTĚPANÍK, Jaroslav. *Základy sociální psychologie*. Brno: CERM, 1998, s. 19. ISBN 80-7204-064-2.

⁴⁰ Zmíněné pojmy nalezneme například v publikaci: PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium Servis, 1995. Dědictví Komenského (Amosium servis). ISBN 80-85498-27-8.

⁴¹ VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000, s. 17. ISBN 80-7178-291-2.

výklady, které vycházejí z překladu původního latinského slova. Mareš a Křivohlavý uvádějí, že slovo *communicare* znamená *communem reddere* tedy **učiniti společným**⁴² Z latinsko-českého slovníku pak můžeme doplnit slova podobná, která vycházejí ze stejného slovního základu: *communis* – společné, obecné; *commüne* – obecná věc, obecný majetek, obec; *communicatio* – sdělení, sdílení; *communicator* – společník; *communitas* – společenství, společnost.⁴³

Mnoho učebnic vykládá slovo komunikace jako **sdílení, sdělování**. K tomu se Mareš a Křivohlavý vyjadřují takto: *V užším pojetí se sociální komunikace chápe jen jako sdělování, tj. výměna informací. V širším pojetí, k němuž se přikláníme i my, si lidé v průběhu společné činnosti vzájemně vyměňují i představy, ideje, nálady, pocity, postoje apod. To všechno lze chápat jako informaci.*⁴⁴ Slovo „sdílení“ nás tedy příliš daleko nezavádí. Vyjdeme-li ze slovního základu, kterým je slovo „dělit“, pak můžeme říci, že „sdělováním“ (dělením) přenášíme informaci na všechny účastníky sociální komunikace, a tím opět potvrzujeme překlad slova „učiniti společným“. Obrazně můžeme říci: *Chceme-li, aby každý člen skupiny věděl, jak chutná narozeninový dort, nemusí ho sníst celý, stačí, když sní jeden díl.*⁴⁵ O sdělování hovoří také Janoušek⁴⁶: *Sociální komunikace je sdělování a přejímání významů v sociálním chování a sociálních vztazích lidí.* A dodává, že sdělovat významy můžeme v přímém i nepřímém sociálním kontaktu. To upřesňuje Hartl⁴⁷, který říká, že **přímé sdělování** se uskutečňuje v přímém kontaktu tváří v tvář a **nepřímé sdělování** probíhá na základě symbolického sociálního kontaktu, tj. zprostředkovaně třetí osobou či komunikačními

⁴² MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 15. ISBN 80-210-1070-3.

⁴³ KÁBRT, Jan. *Latinsko-český slovník*. 3., uprav. vyd. Praha: SPN, 1991. Střední slovníky jednostranné (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN 80-04-26000-4.

⁴⁴ MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

⁴⁵ MACHALÍKOVÁ, Jana a MUSIL, Roman. *Improvizace ve škole: didaktika improvizace pro rozvoj osobnosti žáků středních škol*. Praha: Informatorium, 2015, s. 96. ISBN 978-80-7333-120-7.

⁴⁶ In: KOHOUTEK, Rudolf, OCETKOVÁ, Irena a ŠTĚPANÍK, Jaroslav. *Základy sociální psychologie*. Brno: CERM, 1998, s. 22. ISBN 80-7204-064-2.

⁴⁷ HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. 1. vyd. v ČR. Praha: Budka, 1993. ISBN 80-90 15 49-0-5.

prostředky (e-mailem, dopisem, prostřednictvím SMS apod.) a dodává, že tento druh komunikace převažuje.

Zajímavé pojetí komunikace se objevilo v 50. letech minulého století. Blažek⁴⁸ uvádí, že byla tehdy komunikace chápána jako rozpoznatelná reakce organismu na podnět a tato reakce se stala podnětem pro další reakci.

Jen pro doplnění si uveďme, že slovo „komunikace“ označuje i technickou komunikaci, která probíhá mezi stroji nebo dopravní komunikaci, která je vedena mezi obcemi a městy. Hovoříme-li o komunikaci mezilidské, pak musíme používat přívlastek **sociální**.

Vědomé a nevědomé sdělování

Řezáč nabízí myšlenku, že sdělování je ryze **vědomé**, tedy **záměrné**: *Budeme-li používat pojem sdělení, půjde o obsah vědomě, záměrně a relativně promyšleně vyslaný k druhému člověku.*⁴⁹ Je ale jasné, že při sociální komunikaci nemůžeme uhlídat každou informaci, kterou druhému vyšleme, proto souhlasíme s Nakonečným, který zmiňuje, že určité informace vysíláme **nevědomě**: *Komunikace je sdělování určitých informací, a to nejen prostřednictvím mluvené řeči (jazyka), ale také prostřednictvím „řeči těla“ (nevědomých výrazových pohybů prozrazujících určité intence a tendence) a chování vůbec.*⁵⁰ Blažek⁵¹ říká, že rozlišit záměrné od nezáměrného sdělování je problémem. Záměrné sdělování označuje jako komunikaci v **užším slova smyslu**, tedy skutečnou komunikaci; nezáměrné sdělování označuje jako **signalizaci**, do které řadí pach, vzhled obličeje, postavu, zčervenání kůže, tčkaní pohledem, ztišení hlasu, povzdech, třes rukou, chvění hlasu. Podle Blažka v mnoha případech

⁴⁸ BLAŽEK, Vladimír. *Komunikace a lidské tělo: antropologie chování 5: [(učební text pro nebiologické a nepsychologické obory)]*. 1. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita, 2011. ISBN 978-80-261-0033-1.

⁴⁹ ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, s. 113. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6.

⁵⁰ NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. 1. vyd. Praha: Vodnář, 1995, s. 292. ISBN 80-85255-74-X.

⁵¹ BLAŽEK, Vladimír. *Komunikace a lidské tělo: antropologie chování 5: [(učební text pro nebiologické a nepsychologické obory)]*. 1. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita, 2011. ISBN 978-80-261-0033-1.

neverbálních aktivit nelze odlišit jednoznačně jedno od druhého, tedy na neverbální signalizaci bezprostředně navazuje komunikace v užším významu.

Každé sdělování, ať už záměrné (vědomé) nebo podvědomé s sebou nese mnoho informací. Vybíral ještě dodává, že *sdílíme i v okamžiku, kdy s druhým nesouhlasíme*.⁵² Vysíláme i tehdy, kdy si myslíme, že nevysíláme. I svým mlčením, nehnutým obličejem a celkovým klidem těla druhému sdělujeme nějaké komuniké. Z toho vyplývá, že člověk může přestat mluvit, ale nemůže přestat komunikovat. Kern uvádí příklad: *Člověk, který se ve vlaku, v plně obsazeném kupé dívá z okna nebo sedí se zavřenýma očima (ale nespí), druhým sděluje, že nechce ani mluvit, ani být někým osloven. Spolucestující ho obvykle nechávají na pokoji*.⁵³

Proto většina psychologů a pedagogů ráda uvádí větu, že ve spojení s druhým **nelze nevysílat, nelze nekomunikovat**.

Pozitivní a negativní komunikace

Sociální komunikace má pro lidi **pozitivní vliv**: umožňuje vzájemné porozumění, a to jak v přímé komunikaci tváří v tvář, tak také na dálku (telefonáty, dopisy, e-maily, SMS, Skype, Meet...), umožňuje přenos zkušeností z generace na generaci (prostřednictvím literatury). Na komunikující má i **negativní vliv**, když se stane zdrojem obtěžování, šikany a kyberšikany, stresu či frustrace.

Funkce komunikace

Podle Vybírala⁵⁴ má sociální komunikace funkci:

1. **informativní** – předat zprávu, doplnit jinou zprávu, dát ve známost určitou informaci, něco oznámit, prohlásit;
2. **instruktážní** – komunikace má navést, zasvětit, naučit, dát recept;

⁵² VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000, s. 17. ISBN 80-7178-291-2.

⁵³ KERN, Hans. *Přehled psychologie*. Přeložila Magdalena VALÁŠKOVÁ. Praha: Portál, 1999. ISBN 8071782408.

⁵⁴ VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000, s. 22. ISBN 80-7178-291-2.

3. **persuazivní** (přesvědčovací) – adresát by si měl vytvořit či pozměnit svůj názor, vysílající chce příjemce získat na svoji stranu, zmanipulovat, ovlivnit;
4. **zábavní** – vysílající chce druhého rozptýlit, rozveselit nebo chce rozveselit sebe, nebo si „jen tak“ popovídat.

Pro lepší srozumitelnost této a následujících kapitol si vysvětlíme pojmy, které zde budeme dále používat:

- **komunikátor** (Vybíral ho nazývá **produktor**⁵⁵) – ten, kdo je původcem zprávy, tedy ten, kdo právě sděluje, informuje; komunikátorem může být buď jedinec, nebo skupina jedinců;
- **komunikant** nebo také **recipient, příjemce, naslouchající** – ten, komu je sdělení určeno, kdo právě aktivně naslouchá, přijímá. Je to buď jedinec, nebo skupina jedinců;
- **komuniké** – je verbální nebo neverbální sdělení, zpráva;
- **komunikát** – obsah zprávy;
- **informace** – lat. *in formatio* – je utváření, ztvárnění („dát do formy, do tvaru, přetvarovávat, přeformátovat“). Jde o zprávu, která má rozšířit naše poznatky, postoje a emoce. Množství informace umíme měřit v bitech, ale její hodnotu nikoli.

1.5.1 VYSÍLÁNÍ A PŘIJÍMÁNÍ INFORMACÍ

K tomu, aby informaci znaly obě strany, musí ji jedna strana **vyslat** a druhá **přijmout**. Sociální komunikace je tedy vysílání a zároveň přijímání informací. Proto *nemůžeme hovořit o komunikaci v případě, kdy odešleme e-mail nebo SMS druhé osobě, ale ta jej nepřijme, neotevře nebo omylem smaže*.⁵⁶

⁵⁵ VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000, s. 22. ISBN 80-7178-291-2.

⁵⁶ Tamtéž, s. 17.

Typy vysílání

Podle Mareše a Křivohlavého⁵⁷ má každé vysílání stránku **obsahovou** (komunikát), neboli co si lidé sdělují, a stránku **formální**, jak si to sdělují.

Obsahovou stránku Řezáč velmi obšírně rozvádí. Obsahem se mohou stát: *poznatky, informace, prožitky, představy, dojmy, názory, hlediska, pojmy, soudy, úsudky, kódy a klíče, definice, vztahy a hypotézy*.⁵⁸ Mohli bychom doplnit, že si sdělujeme také informace o hrozícím nebezpečí, přání, výzvy, prosby, žádosti i sebepojetí. Mareš s Křivohlavým dodávají, že ke každému obsahu vyjadřujeme svůj **postoj** (lidé nejsou schopni distancovat se od jakéhokoli postoje k tomu, o čem mluví), dále vyjadřujeme **postoj k našemu komunikačnímu partnerovi** a zároveň sdělujeme **svoji představu o pokračování komunikace**.⁵⁹ V obsahové stránce komunikace jde tedy o **sdělování významů a informací, ovlivňování názorů a postojů a přejímání postojů jiných lidí**.

Formální stránku komunikace Mareš a Křivohlavý přirovnávají k proudění informací v technické komunikaci. Říkají, že oproti jednokanálovému komunikačnímu spojení v technické komunikaci, kterým je například rozhlas, se v sociální komunikaci častěji setkáváme s vícekanálovými cestami, jaké nabízí televize. Ta na jiné vlnové délce vysílá obraz, na jiné přenáší zvuk, přičemž obraz a zvuk v televizním přijímači tvoří jednotu. Sociální komunikace je právě ono **vícekanálové sdělování**. I zde tvoří obraz a zvuk jednotu sdělení. Mareš a Křivohlavý pojmenovali tři skupiny vysílacích kanálů. Řadí do nich **verbální komunikaci** (slovní mluvená, či psaná), **nonverbální komunikaci** (řeč těla), **komunikaci činem** (zejména dítě, kterému se nedostává adekvátních slov k vyjádření obsahu sdělení, produkuje činy, jakými je například škádlení, pošťuchování, poměřování sil, rvačky – ať už demonstrativní, nebo skutečné). V naší práci nás zajímá především nonverbální vysílání a přijímání.

⁵⁷ MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

⁵⁸ ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, s. 117. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6.

⁵⁹ VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2.

Metakomunikační faktory

Psychologové zjistili, že si v sociální komunikaci nesdělujeme jen holé obsahy zpráv, ale také určité náznaky toho, jak má příjemce zprávy chápat. Nakonečný uvádí, že *verbální i neverbální formy komunikace v jejich sociálních významech doplňují tzv. metakomunikační faktory* (v některé literatuře jsou nazývány metakomunikační klíče), *které spoluurčují skutečný význam informace.*⁶⁰ Mezi metakomunikační **verbální faktory** řadíme slova: *určitě, snad, prý...*; mezi **faktory neverbální** patří úsměv, ironické zbarvení hlasu, úsměšek, pohrdlivý úšklebek, posunek, gesto, významný pohled (například významný pohled učitele na žáka, aby přestal dělat nežádoucí činnost).

Motivace ke komunikaci

Ke každému vysílání máme nějaký počáteční impuls, invenci, záměr, podle Vybírala⁶¹ jednu ze sedmi motivací:

- **Motivace kognitivní** – chceme nebo potřebujeme (máme myšlenkový přetlak) něco sdělit o sobě, o druhých, o světě;
- **Motivace adaptační** – komunikováním se přizpůsobujeme sociálnímu okolí. Hrajeme role, které sociálním okolím přijímáme nebo si je vymýšlíme. Buď se přizpůsobujeme rolovým stereotypům, nebo se jim záměrně vzpíráme;
- **Motivace sdružovací** – máme potřebu kontaktu, která je základní lidskou potřebou: chceme navázat vztah, potřebujeme k někomu patřit, někam přináležet, zažít pocit sounáležitosti; a třeba si chceme jen nezávazně popovídat (navázat kontakt, udržovat ho, rozvinout, obnovit, poměřovat se s druhým);
- **Motivace sebepotvrzovací** – tím, že komunikujeme s druhými lidmi, potvrzujeme sami sebe, svou osobní identitu; vytváříme, zpevňujeme, obnovujeme vlastní sebeobraz (mínění o sobě). Až teprve druhý nám potvrdí, kým jsme;
- **Motivace existenciální** – komunikujeme, abychom si udrželi své psychické zdraví. Komunikací strukturujeme a pojmenováváme svůj život, své úspěchy a pády. Vyprávíme o sobě ne proto, aby nám někdo pomohl, ale abychom vyslovili před druhým, co si o sobě myslíme, jak se pojmáme;

⁶⁰ NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. 1. vyd. Praha: Vodnář, 1995, s. 293. ISBN 80-85255-74-X.

⁶¹ VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000, s. 24. ISBN 80-7178-291-2.

- **Motivace přesilová** – jedná se o potřebu uplatnit se. Chceme na sebe upoutat pozornost, předvést to, o čem jsme přesvědčeni, že nám zjedná obdiv, úctu, respekt;
- **Motivace požitkářská** – někdy se potřebujeme rozptýlit, odpočinout si, uniknout od starostí, nezávazně koketujeme, bavíme se, nic víc od komunikace neočekáváme.

Motivací může být daleko více. Možná při komunikaci s druhým chceme jen zamluvit choulostivé téma, zmást ho, zamést stopy, rozptýlit podezření druhého apod.

Jak je z výše uvedených řádků patrné, komunikátor má vždy určitý **záměr**, je něčím motivován, snaží se posluchače **informovat, ovlivnit, nasměrovat**. Nejen že k tomu, co sděluje, zaujímá určitý **postoj**, ale také naznačuje, ke které možnosti se on sám přiklání, a snaží se tak zapůsobit i na postoj posluchače.

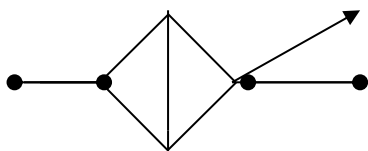
1.5.2 PROCES VYSÍLÁNÍ A PŘIJÍMÁNÍ

Jak probíhá vysílání a přijímání informací

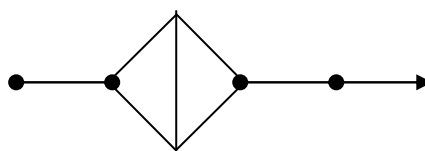
Proces vysílání a přijímání sdělení se skládá z několika částí:

- Intence
- Kódování
- Vysílání – komunikační kanál
- Dekódování – recepce, interpretace zprávy
- Odpověď, zpětná vazba

V Y S Í L Á N Í



P Ř I J Í M Á N Í



a) Intence

Intencí rozumíme záměr komunikátora neboli jeho potřebu druhému něco sdělit. Vybíral říká, *že existuje i komunikace bez intence. Patří sem nezamýšlené vyslání zprávy. Něco řekneme, aniž*

*jsme to chtěli říct. Je to podvědomé vyslání zprávy (jedná se o nesoustředěné vyslání zprávy, při kterém je vědomá pozornost a kontrola oslabená a rozptýlená).*⁶²

b) Kódování

Jakmile má komunikátor záměr, zakóduje svoje sdělení do symbolů, u kterých předpokládá, že je s velkou pravděpodobností komunikant správně dekóduje. Proto platí, že by komunikátor měl znát komunikanta, kterému zprávu vysílá – kvality jeho osobnosti, vyspělost jeho intelektu, odbornost, politické názory, představy o světě (jinak se zpráva kóduje malým dětem, jinak stoupencům nějakého specifického oboru, kterému může rozumět pouze komunikátor a komunikant).

Všeobecně uznávanými srozumitelnými symboly je například jazyk. Přičemž platí, že by komunikátor měl znát možnosti jazyka, mít odpovídající slovní zásobu, ale znát také signály, které dokážou zamýšlený symbol (znak) zpracovat.⁶³

Komunikátor kóduje informaci do **znaků** a vysílá je pomocí **signálů**.

Znakem – v případě verbální komunikace – je slovo či slovní spojení, které vyjadřuje myšlenku související se záměrem našeho sdělení. Podle Morrise je *lidská mysl neoddělitelná od fungování znaků. Znaky tedy označují reálné a ideální předměty, jejich vlastnosti, vztahy a třídy. Jazykové znaky tak umožňují člověku poznávat a sdělovat záměr. Podmínkou užívání jazyka jako systému znaků je obecně sdílený systém významů sdělovaných prostřednictvím znaků. Jazyk v plném sémiotickém smyslu je dán pravidly. Jazykový znak obsahuje zobecněné poznání.*⁶⁴ Je nutné si uvědomit, že řada abstraktních pojmů není chápána v jednotném významu, nemá zcela jednotný konsensus a totéž slovo může ve spojení s jinými slovy dostávat odlišný význam („mnoho lidí“ může být například 15 nebo také 250).

V případě nonverbální komunikace se stává znakem například určité gesto – pokyn policisty v dopravní situaci (o znacích v nonverbální komunikaci pojednáme později).

⁶² VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000, s. 40. ISBN 80-7178-291-2.

⁶³ MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2010. Manažer. ISBN 978-80-247-2339-6.

⁶⁴ In: NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. 1. vyd. Praha: Vodnář, 1995, s. 245. ISBN 80-85255-74-X.

Signály vnímáme smysly. Každý signál nese znak, který přijímáme vizuálně, zvukově, hmatově, chuťově či pachově. Patří sem jak akustické spektrum zvuků řeči, tak také naklonění hlavy či celé postavy, viděné gesto, ale i signální kouř apod.

c) Vysílání – komunikační kanál

Vysílání je chvíle, kdy již komunikátor promyslel, jakou informaci vyšle. Zakódoval ji do znaků, v této chvíli ji vysílá formou signálu komunikantovi a očekává jeho reakci. Vysílání neboli **komunikační kanál** (médium) je způsob, pomocí kterého se sdělení dostává od komunikátora k příjemci. U verbální komunikace jsou komunikačním kanálem mluvidla člověka, u neverbální komunikace člověk využívá různé části těla (ruce, obličej, hlavu atd.).⁶⁵ Mezi další komunikační kanály řadíme činy (komunikace činem) nebo technické prostředky: telefon, elektronickou poštu, televizi, internet apod.

Jakmile komunikátor informaci vyšle, očekává na ni reakci. K tomuto procesu se Řezáč vyjadřuje takto: *Sdělení je vždy prostředkem ovlivňování jiného člověka a komuniké je proto vždy spojeno s představou určité reakce, odezvy. Smysl a efektivnost komunikace je z hlediska subjektu posuzována právě podle toho, zda bylo dosaženo cíle, zda následná reakce recipienta odpovídá jeho záměru (pozn. záměru komunikanta). Očekávána může být reakce, určitá činnost, ale též třeba změna postoje nebo posílení jeho pozice (pozn. pozice komunikátora). Může být očekáván názor, ale také jen vytvoření prostoru k exhibici komunikanta atp.*⁶⁶

d) Dekódování – recepce, interpretace zprávy

Řezáč⁶⁷ vysvětluje, že se komunikant přijatou informací snaží **dekódovat**, tedy zpracovat nebo jinými slovy přeložit si sdělení. Toto dekodování má tři základní fáze:

V **první etapě** komunikant primárně registruje zdroj sdělení neboli toho, kdo informaci vyslal – ať je to člověk, či nějaký neosobní zdroj (masový komunikační prostředek). V souvislosti

⁶⁵ MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2010. Manažer. ISBN 978-80-247-2339-6.

⁶⁶ ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, s. 122. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6.

⁶⁷ Tamtéž, s. 117.

s tím přemýšlí nad hodnověrností sdělení: „Je zdroj důvěryhodný?“ Jedině tak může považovat sdělení za pravdivé (připomeňme si, že toto posuzování zdroje vychází z percepční zralosti přijímajícího).

Pokud v první etapě komunikant zdroj posoudí jako důvěryhodný, ve **druhé etapě** nastává skutečné vyhodnocování informace. Nyní posuzuje, jaký má sdělení pro něj význam. Je toto sdělení důležité, nebo podružné? Má zásadní význam, nebo jen orientační? Je to něco, co potřebuje vědět? Dotýká se ho obsah sdělení osobně? Má smysl se sdělením zabývat?

Třetí etapa vychází z etapy druhé. Nyní si komunikant zprávu interpretuje a připravuje se, jak na ni zareaguje. Stane se přijatá informace podnětem k jeho jednání, ke změně chování? Pokud se rozhodl, že na informaci zareaguje, začíná vymýšlet odpověď (verbální, nonverbální, činem) a v té chvíli se z něho stává komunikátor.

Jen si připomeňme, že i nezareagováním (apatií, neochotou odpovědět nebo cokoliv učinit) komunikant na zprávu reaguje.

Podobně popisuje příjem zprávy Vybíral, pouze jej nazývá **recepce zprávy**: *Jde o přijímání a dekódování sdělení a jeho převádění do adresátových mentálních struktur. Jen zcela výjimečně lze usuzovat, že komunikant rozumí všemu, tak jak to komunikátor myslel. Při dekódování si pomáháme také viděnou mimikou, slyšenou intonací komunikátora. Jednak přijímáme věcné obsahy, ale i nesdělovaná „vztahová sdělení“: takto mě vidí, takto se vidí, takto vidí vztah mezi námi.*⁶⁸

Zajímavě popisuje **tři stupně každé zprávy** D. R. Hofstadter⁶⁹: V první fázi jde o **rámcové sdělení** – při pohledu na druhého si uvědomíme, že nám někdo chce něco sdělit. Všimneme si, jak se na nás otočí, jak se podívá, nadechne a je nám jasné, že po nás něco bude chtít. Při **vnějším sdělení** vidíme, že se druhý usmívá nebo je rozrušen, naštvaný, je neupravený, spěchá a čteme jeho počáteční nonverbální sdělení (spěchám, zlobím se, flirtuji...). Přichází **vnitřní sdělení** v podobě vyslané informace a teprve nyní informaci dekódujeme (přeložíme si ji spolu se všemi pozorovanými znaky). Nyní už nám dochází, co nám komunikátor sděluje.

⁶⁸ VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000, s. 48. ISBN 80-7178-291-2.

⁶⁹ In: VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000, s. 50. ISBN 80-7178-291-2.

Z výše uvedeného vyplývá, že komunikant dekóduje jak obsah slov, která mu komunikátor vyslal, tak čte také informaci nonverbální (bude popsáno níže) a paralingvistickou (zvuk řeči nebo také emoční tón). Ideální je, když komunikátor a komunikant rozumějí vyslané zprávě stejně. Kohoutek říká: *Komunikace je účinná pouze tehdy, když příjemce chápe smysl sdělení stejně jako komunikátor. A doplňuje, že jen lidé, kteří se dobře znají, rozumí i nevyřčenému.*⁷⁰

O tom, co se stane, když komunikant dekóduje zprávu špatně, se zmíníme níže.

e) Odpověď, zpětná vazba

Zpětná vazba je vyjádřením komunikanta k předmětu hovoru, který probíhá mezi ním a komunikátorem. V komunikačním procesu má zpětná vazba důležitou funkci, protože reakce, kterou v této chvíli komunikant vyše (verbální, nonverbální, činem), vypovídá o tom, jak správně či nesprávně sdělení dekodoval a pochopil.

Kohoutek⁷¹ popisuje proces vysílání a přijímání takto:

1. **Ideová geneze** – vznik, zrod nápadu, myšlenka, obsah mysli komunikátora;
2. **Zakódování** – vyjádření myšlenky v symbolech, slovech, znacích, pohybech;
3. **Přenos** – pohyb symbolů od vysílajícího k příjemci, vedení vysílaného obsahu;
4. **Komunikační kanál** – cesta sloužící k předávání informace;
5. **Příjem** – okamžik, kdy symboly dojdou k příjemci;
6. **Dekódování** – proces příjemcova výkladu (interpretace) přijatých symbolů;
7. **Akce** – (chování) činnost příjemce, vyvolaná přijatou zprávou, využití informace.

1.5.3 PROBLÉMY PŘENOSU INFORMACE

Kvalitu přenosu informace ovlivní, zda je komunikátorovi komunikant **sympatický** či **nesympatický** (již zmíněná sociální percepce), zda je komunikátor nebo komunikant **unavený** nebo **čerstvý**, zda jsou obsahy komunikátorova sdělení dostatečně **kvalitní**, zda oba **ovládají jazyk svého komunikačního partnera** (použití alegorií, bonmotů, metafor), zda komunikátor hovoří před **známým** nebo **neznámým** komunikantem. Kvalitu přenosu mohou ovlivnit

⁷⁰ KOHOUTEK, Rudolf, OCETKOVÁ, Irena a ŠTĚPANÍK, Jaroslav. *Základy sociální psychologie*. Brno: CERM, 1998, s. 25-26. ISBN 80-7204-064-2.

⁷¹ Tamtéž, s. 24.

i komunikátorovy **vzorce chování** (skáče druhému do řeči, odmítá sdělit určitou informaci, která je podstatná pro pochopení sdělení, zda užívá ironii apod.).

Dalším problémem komunikačního přenosu je komunikantova **chybná interpretace při dekódování sdělované informace**. Příčinou často bývá **chyba komunikátorova kódování**. L.S. Vygotskij říká: *Myšlenka se nikdy přímo nerovná významu slova. Proto jedním ze základních požadavků na lidskou komunikaci je shoda kódování a dekódování neboli mluvení stejným jazykem*⁷² Tak tomu často bývá v pedagogické komunikaci při žákově dekódování a interpretování učitelovy informace, protože žák nevládne rozsahem slovní zásoby, jaký má učitel, a učitel se často neumí nebo nechce přizpůsobit žákovu chápání slov.

Uveďme si chybu dekódování a následné interpretace na příkladu: Komunikátor vidí, že si jeho kamarád umazal bundu od zmrzliny na místě pod krkem, kam si sám nemůže vidět, a rozhodne se, že ho na to upozorní. Chce mu říct větu: „Zašpinil sis bundu,“ ale – v případě, že zvolí verbální komunikaci – vysloví větu: „Ty jsi prasátko!“ Nyní čeká na odpověď. Kamarád mu, k jeho údivu, odpoví buď: „Tak se podívej na sebe!“ nebo „Ty mi máš co říkat!“, protože si dekodoval zprávu jako: „Ty jsi zase přibral Ty jsi tlustý!“, a když vidí, že je komunikátor také plnoštíhlý, pak nechápe, proč mu to vyčítá. Proto si zprávu po chvílce přemýšlení interpretuje takto: Aha, minule, když jsme se viděli, jsem vážil méně, o prázdninách jsem hodně přibral a teď vypadám jako prasátko.

Pokud komunikátor zvolí nonverbální komunikaci a na umazaného kamaráda zamlaská, nebo pevně sevře rty a zakrouť hlavou nebo na něj hodně otevře oči, opět se mu může dostat odpovědi: „Bohužel nejsem štíhlý jako ty!“ nebo třeba „Byli jsme u moře a já se prostě spálil (proto je červený v obličejí).“

Jak je možné, že vysílaným slovům nerozumíme? Protože slova jsou jen znaky a nesou v sobě určitý význam, který může být někdy srozumitelný jen komunikátorovi. Z výše uvedeného příkladu je zřejmé, že některé znaky označují jen jednu věc (zmrzlina, bunda...), jsou tedy **jednoznačné**, jiné označují věci více (v našem příkladu jde o slovo prasátko), jsou **mnohoznačné** (mezi mnohoznačná slova řadíme veškerá abstraktní slova, jakými jsou: pohoda, mír, duše... Taková slova značně komplikují komunikantovo dekódování informace).

⁷² ANDREJEVOVÁ, G. M. *Sociální psychologie*. Praha: Svoboda, 1984, s. 101.

Mareš a Křivohlavý vysvětlují chybu přenosu v sociální komunikaci srovnáním s relativně bezchybnou komunikační technikou: *Kladem technické komunikace je pokus chápat ji jako systém, jako tzv. komunikační řetězec spojující vysílač s přijímačem pomocí tzv. komunikačního kanálu... Reproduktoři rozhlasového přijímače reprodukuje přesně to, co bylo do něho přivedeno. U naslouchajícího člověka je tomu jinak. Obrazně řečeno nemusí být naladěni na vlnu vysílače, nemusí slyšet to, co mu řečník říká, nemusí významu sdělení rozumět. Může být jinak motivován, jeho pozornost může být zaměřena jinak. Je schopen nejen zavírat oči, aby neviděl, ale také „zavírat uši“, aby neslyšel.*⁷³

Špatné kódování vysvětluje Kohoutek⁷⁴ tím, že komunikátor formuluje své myšlenky nejasně, příliš mlhavě a komunikantovi zadává neurčité znaky k dekodování. Používá slova, kterým komunikant nerozumí, nebo dojde k **emocionálnímu šumu**, což je podle Kohoutka sdělování informací v afektu.

Faktorem, který komplikuje příjem informací, je i takzvaný **komunikační šum**. Mikuláščík ho popisuje takto: *Komunikační šum znamená externí nebo interní narušení toku komunikace, které blokuje nebo porušuje sdělení nebo jeho porozumění. Šum, jako rušivý faktor, vzniká buď na základě externích, nebo interních vlivů. Externím šumem je například hluk z ulice, zvonící telefon, blikající zářivka, vysoká teplota v místnosti a jiné. Za interní šumy lze považovat vnitřní osobní pocity, jako je hlad, únava, bolest hlavy, nemoc a podobně.*⁷⁵

Další problém, který ztěžuje přenos informace, je takzvaná **komunikační bariéra**. Bariérou v mezilidském styku může být uzavřenost partnera a jeho nechuť přijímat jakoukoliv informaci nebo komunikace nesrozumitelným jazykem (cizí jazyk, jazyk člověka s mluvním hendikepem, mluva opilého člověka).

⁷³ MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 15. ISBN 80-210-1070-3.

⁷⁴ KOHOUTEK, Rudolf, OCETKOVÁ, Irena a ŠTĚPANÍK, Jaroslav. *Základy sociální psychologie*. Brno: CERM, 1998, s. 26. ISBN 80-7204-064-2.

⁷⁵ MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2010. Manažer. ISBN 978-80-247-2339-6.

Závěrem této kapitoly můžeme říct, že v sociální komunikaci jde vždy o **schopnost vysílat signály, přijímat signály a správně je interpretovat**. To je pro naši práci klíčové a v kapitole *Nonverbální komunikace v pedagogické komunikaci* se k tomuto tématu vrátíme.

2 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE

2.1 CO JE PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE

Protože se naše práce zaměřila na vzájemné působení žáka a učitele ve školním prostředí, pojmenujme si nyní, co je **pedagogická komunikace**. Mareš a Křivohlavý říkají, že pedagogická komunikace je zvláštním případem sociální komunikace. *Sleduje pedagogické cíle, pomáhá vychovávat a vzdělávat.*⁷⁶ To potvrzuje také Gavora, který chápe pedagogickou komunikaci jako *vzájemnou výměnu informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výchovně vzdělávacím cílům. Informace se v ní zprostředkovávají jazykovými a nejazykovými prostředky.*⁷⁷

V jiném zdroji Gavora zpřesňuje: *Pedagogická komunikace je prostředkem k uskutečňování výchovy a vzdělávání, neboť cíl, učivo, atd. nemohou vystupovat v pedagogickém procesu přímo, nýbrž ve slovní či mimoslovní podobě.*⁷⁸ Pedagogický slovník doplňuje, že pedagogická komunikace má vymezen *obsah, sociální role účastníků a dohodnutá komunikační pravidla.*⁷⁹ Kolář říká, že v tomto typu specificky lidské komunikace jde o polohu většinou mezi zkušenějším a méně zkušeným, *kdy zkušenější předává své zkušenosti méně zkušenému s úmyslem dosáhnout, prostřednictvím těchto svých zkušeností, pozitivní změny v osobnosti méně zkušeného; obohatit jeho poznání světa; ovlivnit jeho postoje k jevům; založit problém, jehož řešením zvládne nový pracovní postup.*⁸⁰ Gavorova definice se nám zdá nejvýstižnější, protože v ní zmiňuje bipolárnost této komunikace, tedy to, že zkušený působí na méně zkušeného, ale současně méně zkušený svojí zpětnou vazbou působí na zkušeného. Tím mu dává informaci, do jaké míry je jeho působení efektivní. Je však nutné dodat, že pedagogická komunikace jako obor zkoumání je poměrně mladá, proto se její pojetí a definice neustále vyvíjejí.

⁷⁶ MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 24. ISBN 80-210-1070-3.

⁷⁷ Gavora 1988, In: MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 24. ISBN 80-210-1070-3.

⁷⁸ Tamtéž.

⁷⁹ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 155. ISBN 80-7178-579-2.

⁸⁰ KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012, s. 93-94. ISBN 978-80-247-3710-2.

Mareš a Křivohlavý ještě vysvětlují, že při této komunikaci nejde pouze o vzájemné působení učitelů a žáků ve školním prostředí, a pedagogickou komunikaci dělí na **užší a širší pojetí**.⁸¹

Do **užšího pojetí** řadí především interakci mezi učitelem a žákem, při které dochází k učení. Do tohoto pojetí ale patří i takoví účastníci, kteří se starají o kvalitu přenosu informací směrem od vychovávajících a vzdělávajících k vychovávaným a vzdělávaným – tedy školní inspektoři nebo také lektoři, kteří školí učitele a ukazují jim inovativní výchovně vzdělávací metody a postupy.

Naopak do **širšího pojetí pedagogické komunikace** zahrnuje další instituce, které se zaměřily na výchovu a vzdělávání jedince. Jsou jimi rodina, předškolní zařízení, mimoškolní instituce, jakými jsou školní družina, školní klub, středisko volného času; sportovní a zájmová zařízení, výchovná a převýchovná zařízení a různá pracovní prostředí, která poskytují exkurze či praxe.

2.2 ÚČASTNÍCI UŽŠÍHO POJETÍ PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE

V naší práci využijeme poznatky pouze z užšího pojetí pedagogické komunikace, protože se zabýváme výhradně školní komunikací. Podívejme se nyní, kdo tuto skupinu tvoří. Již jsme zmínili, že ve školním prostředí na sebe vzájemně působí zkušení a méně zkušení. Tím máme na mysli na jedné straně **vychovávající a vzdělávající** – tedy především pedagogicky vzdělané dospělé jedince. Ale v určitých případech i žáky či skupiny žáků, pověřené rolí vedoucího (kapitána sportovního družstva, vedoucího skupinové práce či vedoucího projektu). Na druhé straně jsou to **vychovávaní a vzdělávaní** – zde máme na mysli žáky jednotlivce, ale také skupiny žáků, celé třídy nebo několik paralelních tříd jednoho ročníku.

2.3 VZTAH MEZI CÍLEM VZDĚLÁVÁNÍ A CÍLEM PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE

Jestli jsme v úvodním odstavci zmínili, že pedagogická komunikace směřuje k naplňování výchovně vzdělávacích cílů, pokusme se nyní vyjádřit vztah mezi cílem vzdělávání a cílem pedagogické komunikace. Můžeme jej pojmenovat jako vztah mezi produktem a procesem.

⁸¹ MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 24. ISBN 80-210-1070-3.

Cíl výchovy a vzdělávací je předem známý, je stanoven v RVP každého vzdělávacího stupně MŠ, ZŠ a SŠ, v profilu absolventa školy, v kurikulu školy, ve vzdělávacím programu. Je dopředu promyšlen a můžeme ho brát jako **produkt učení**.

Cíl pedagogické komunikace nelze vyjádřit přesněji než tak, že **učitel v aktuální pedagogické situaci stanoví, jak bude probíhat pedagogická komunikace**. Pro srozumitelnost následujícího textu si vysvětlíme pojem pedagogická situace. Pedagogický slovník (Průcha 2001) neobsahuje ani slovo situace, ani sousloví pedagogická situace; Slovník cizích slov je stručný: *Situace označuje souhrn okolností, souhrn podmínek; dané prostorové vztahy, polohu.*⁸² Psychologický slovník říká, že situace je *souhrn podnětů, jevů, objektů, osob a vztahů mezi nimi, vyskytujících se na určitém místě a v určitém čase.*⁸³ Sociologie uvádí, že jde o celek prostorových a časových podmínek, ve kterých probíhá sociální jednání.

Pokud bychom se pokusili pojem pedagogická situace definovat, mohli bychom říci, že se jedná o **komunikační proces mezi vychovávajícím a vzdělávajícím** (pro naše účely ho označme slovem učitel) **a vychovávaným a vzdělávaným** (pro naše účely ho označíme slovem žák), **který probíhá tady** (na určitém místě) **a teď** (v určitém čase) **a má při něm dojít k učení žáků**. (O prostoru a čase, ve kterém probíhá pedagogická komunikace, pohovoříme později.)

Mareš a Křivohlavý říkají, že *výchovně vzdělávací cíl má širší, globálnější, a hlavně určující charakter, neboť určuje celkovou strategii postupu. Cíl pedagogické komunikace je užší, konkrétnější, aktuální a určuje dílčí taktické kroky.*⁸⁴

Z textu vyplývá, že cíl výchovy a vzdělávání je statický, pedagogická komunikace je **proces dynamický**, který se neustále proměňuje podle toho, jak učitel vnímá, vyhodnocuje a mění pedagogickou situaci. Příklad: Učitel se připravil na vyučovací hodinu, cíl vzdělávání zná, ale žáci přijdou unavení a nemají zájem se cokoliv učit. Nyní je na učiteli, aby promyslel a zvolil vhodnou strategii pedagogické komunikace, při které by žáky co nejvíce přiblížil k předem určenému výchovně vzdělávacímu cíli. Kan-Kalik říká, že *učitelova profesionální komunikace se žáky je proces řešení nekonečného počtu měnících se komunikačních úloh. Podstatou každé*

⁸² *Slovník cizích slov*. 2., dopl. vyd. Praha: Encyklopedický dům, 1996, s. 310. ISBN 80-90-1647-8-1.

⁸³ HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. 1. vyd. v ČR. Praha: Budka, 1993, s. 189. ISBN 80-90 15 49-0-5.

⁸⁴ MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 29. ISBN 80-210-1070-3.

*úlohy je otázka, jaký soubor výchovně vzdělávacích metod má učitel zvolit, aby dosáhl výchovně vzdělávacího cíle.*⁸⁵

2.4 OBSAH PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE

Primárním obsahem neboli náplní pedagogické komunikace je učitelovo zprostředkování učiva žákům, a tím naplňování výchovně vzdělávacích cílů. Toto však není a ani nemůže být jedinou činností učitele, kterou ve vzdělávacím procesu dělá. Kromě předávání učebních informací nebo upevňování informací již vysvětlených zjišťuje důvody nepřítomnosti žáků; při výkladu usměrňuje nevhodné chování, vzniklé konfliktní situací mezi žáky; informuje žáky o akcích školy nebo třídy; zprostředkovává vytváření pozitivních mezilidských vztahů a pozitivního klima třídy při společném večírku třídy na škole v přírodě (na horách, na výletě, při třídnických hodinách); zadává a řídí společnou nebo skupinovou práci při vzdělávacím projektu; během přestávek, před vyučováním nebo po vyučování jedná s žáky o učebních nebo osobních věcech atd. Všechny tyto činnosti tvoří obsah pedagogické komunikace. Jinými slovy můžeme říct, že obsah pedagogické komunikace je dán **funkcí pedagogické komunikace**, kterou učitel aktuálně plní. Má-li být pedagogická komunikace úspěšná a efektivní, tedy má-li učitel žáky dovést k výchovně vzdělávacím cílům, musí vědomě plnit například tyto funkce:

- vhodnou motivací zprostředkovávat žákům výchovu a vzdělávání;
- zprostředkovávat společnou činnost žáků, ve které buď dochází k učení, nebo při ní dochází k vzájemnému působení žáků, tím vznikají a prohlubují se vztahy ke spolužákům nebo k celé třídě či škole;
- zajišťovat organizaci spojenou se vzděláváním;
- zajišťovat příznivé emocionální klima;
- zprostředkovávat pozitivní vztahy třídy s jinými učiteli;
- formovat nejen osobnost žáka, ale také svoji.

Veškeré činnosti při pedagogické komunikaci probíhají jak **přímým osobním stykem** účastníků (ve stejném čase, na stejném místě), pomocí slov, gest, pohledů, odstínů hlasu, činů, tak (vzhledem k místu a času) **oddáleně**, pomocí určitého mezičlánku: učebnice, pracovního sešitu, audionahrávky, videoprojekce, webových stránek, e-learningem, elektronickou komunikací apod.

⁸⁵ In: MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 29. ISBN 80-210-1070-3.

V naší práci nás zajímá přímý osobní styk učitele a žáka v jakékoliv funkci pedagogické komunikace.

2.5 PODOBY PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE

Mareš a Křivohlavý⁸⁶ rozlišují tři podoby pedagogické komunikace: První z nich je **detailně připravená** – například přednáška, kdy přednášející nepočítá s reakcí svých posluchačů a „naprogramovaně hovoří“. Druhá je **rámcově připravená** – učitel, na základě osobních zkušeností, opakuje osvědčené postupy, ale podle situace či podle atmosféry třídy je různě mění. Třetí podobou je **nepřipravená komunikace**. Ta se odehrává v jedinečných a neopakovatelných pedagogických situacích, které učitel nemůže předvídat, ale musí je řešit. Jedná se například o situace emocionálně vypjaté, kdy žáci přijdou do třídy s nějakým zásadním problémem (nespravedlivá klasifikace v předcházející vyučovací hodině, neshoda při domlouvání třídní akce – například maturitního plesu), který učiteli nedovoluje zvolit rámcově připravenou komunikaci. Do takových situací se čas od času dostanou všichni učitelé. Nicméně na možné řešení těchto situací by se měl učitel připravovat již při svém vysokoškolském studiu nebo později v celoživotním vzdělávání. Řešení těchto situací se v závěrečné kapitole *Nonverbální komunikace v pedagogické komunikaci* věnuje naše práce.

Je však nutné dodat, že neexistuje žádná šablona, kterou by si učitel mohl osvojit a podle ní komunikovat v každé třídě úplně stejně. V následující podkapitole podrobně zjistíme, že pedagogickou komunikaci ovlivňuje mnoho faktorů. Velmi často bývá obsah a podoba pedagogické komunikace ovlivněn typem vyučovacího předmětu (jinou komunikaci nabízejí naukové předměty, jinou estetickovýchovné předměty). Jestliže například jeden učitel vyučuje zároveň matematiku a výtvarnou výchovu, nemůže v obou předmětech komunikovat úplně stejně. Winnefeld k tomu říká: *Výzkumy ukazují, že pokud má učivo výraznou logickou strukturu (matematika, fyzika, gramatika), učitel podvědomě zužuje své kontakty se žáky a soustřeďuje se na podání obsahu učiva. Komunikace pak bývá stereotypní, fádni, chudá. Dominuje-li v učivu názornost, dá-li se využít představivost, učitel obvykle své kontakty se žáky rozšiřuje, komunikace je pestřejší, bohatší.*⁸⁷

⁸⁶ MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 26-27. ISBN 80-210-1070-3.

⁸⁷ In: MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

Podobu pedagogické komunikace ovlivní i pozitivní či negativní klima třídy nebo školy či vztah k určitému učiteli.

2.6 FAKTORY, KTERÉ MAJÍ VLIV NA PRŮBĚH PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE

Průběh pedagogické komunikace nezávisí jen na vymezeném cíli s konkretizovaným obsahem. Kvalitu této komunikace ovlivňují i faktory, jakými jsou: nastavená **pravidla**, **čas**, ve kterém se komunikace odehrává, **prostor**, zvolená **organizační forma**, **vyučovací metody**, **počet žáků** ve vzdělávací skupině, **sociální percepce** či **vliv sociálních rolí učitele a žáka**. Podívejme se na jednotlivé faktory blíže.

2.6.1 PRAVIDLA PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE

Velký vliv na kvalitu pedagogické komunikace má dodržování nebo nedodržování pravidel pedagogické komunikace. Ta určuje jednak školní řád dané školy (každá škola si dnes vytváří svůj školní řád), který stanovuje možnosti chování, komunikace, práva a povinnosti žáků; jednak si pravidla, po domluvě s učitelem, pro svoji učební skupinu mohou navrhnout žáci sami.

Stinnou stránkou mnoha školních řádů je, že bývají velmi často sestaveny pro hromadné (frontální) vyučování. Mají tedy svoje limity. Gavora se pokusil shrnout komunikační pravidla školních řádů, která platí pro učitele a žáky při frontálním vyučování v tradičních třídách: **Žák** má ve třídě právo mluvit: 1. jen tehdy, když mu učitel udělí slovo, 2. jen s tím, kdo mu byl určen, 3. jen o tom, co mu bylo určeno, 4. jen tak dlouho, jak mu bylo určeno, 5. jen na místě, které mu bylo určeno, 6. v té pozici, která mu byla stanovena (vsedě, vestoje...). **Učitel** má ve třídě právo: 1. kdykoli si vzít slovo a přerušit žáka, 2. mluvit s kým chce – s jednotlivcem, skupinou, celou třídou, 3. mluvit o čem chce – tedy rozhodovat o tématu komunikace, 4. mluvit v rámci vyučovací jednotky, jak dlouho chce – někdy nerespektuje ani zvonění, 5. mluvit v rámci učebny kde chce, 6. mluvit v pozici, kterou považuje za vhodnou – vsedě, vestoje, v chůzi, zády k posluchačům.⁸⁸

⁸⁸ MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 33. ISBN 80-210-1070-3.

Od roku 1989 se mění přístupy k výuce žáků a řada učitelů užívá i jiné organizační formy vyučování (zmíníme je níže) a výchovně vzdělávací metody, než je výklad při hromadném vyučování. Učitelé často do výuky zařazují skupinové, problémové, programované, projektové a další typy vyučování, které si kladou za cíl, kromě vzdělávání, i osobnostní a sociální rozvoj žáků. Po žácích se více vyžaduje aktivita, iniciativnost a hlavně komunikace (tedy dovednost spolupracovat s jedním spolužákem, se skupinou spolužáků, spoluvytvářet pozitivní klima třídy apod.). Pokud na rozvoj těchto dovedností běžný školní řád nepamatuje (nebo je příliš obecný, protože nemůže ošetřit způsoby jednání všech učitelů se všemi žáky ve všech vyučovacích předmětech), je na místě, aby si učitel se svojí třídou či výukovou skupinou pravidla pro učení a soužití domluvil. A to se velmi často také děje.

Mareš a Krivohlavý vysvětlují, za jakých podmínek mohou vznikat pravidla, která si učitel s žáky domluví: *Na počátku bývá konflikt mezi žáky a učitelem, pak nastupuje etapa „vyjednávání“ a nakonec buď dojde k dohodě obou stran, nebo si jedna strana prosadí svou.*⁸⁹ (Toto je ale už extrémní případ vzniku pravidel.)

Na mnoha typech a stupních škol si učitelé s žáky domlouvají pravidla už na začátku školního roku. Někdy je během roku doplňují nebo obměňují. Domlouvají se, jak se budou chovat v určitém vyučovacím předmětu, odborné učebně, ve škole v přírodě, na kurzu či třídním výletě. Někde si pravidla domluví pouze ústně (zde je však nutné, aby byli při domlouvání přítomni všichni žáci), jinde je sepisují a zveřejňují například na nástěnce v kmenové třídě, v odborné učebně apod.

Pro ilustraci si uveďme pravidla třídy, která nám poskytla paní učitelka Zlatka Fillová ze ZŠ Chraštica. V první třídě na začátku školního roku si s žáky vymysleli tato pravidla: *1. Srdíčkové, 2. Košťátkové, 3. Pusinkové, 4. Ručičkové, 5. Kobercové, 6. Želvičkové, 7. Ouškové.* Pravidla se skládala pouze z obrázků – bez psaného textu. Na balicím papíru byly nalepeny čtvrtky se symboly, které po domluvě nakreslila paní učitelka a žáci pak na čtvrtku přikreslili svoji verzi symbolu (například červené srdce, ke kterému všichni žáci přikreslili „své srdce“). Těmto kresleným pravidlům rozuměli pouze žáci této třídy. Případný návštěvník by nemusel pochopit, co jednotlivé obrázky označují. Proto nám paní učitelka vysvětlila, jak si s žáky jednotlivé obrázky interpretovali: *„Srdíčkové pravidlo znamená, že jsme všichni kamarádi a že se máme rádi; Košťátkové říká, že máme kolem sebe a v celé třídě udržovat pořádek; Pusinkové pravidlo*

⁸⁹ MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 32. ISBN 80-210-1070-3.

nás upozorňuje, že se nepřekřikujeme a neskáčeme si do řeči; Ručičkové pravidlo říká, že se hlásíme o slovo, pokud chceme třídu něco říct; Želvičkové pravidlo upozorňuje na to, že chodíme pomalu; Ouškové pravidlo vymyslel a navrhl v komunitním kruhu jeden žák až během školního roku, když měl dojem, že si ve třídě nenasloucháme; Kobercové pravidlo také vzniklo asi až v polovině školního roku a souvisí s kobercem, na kterém si hrajeme, učíme se a relaxujeme. Žáky zneklidňovalo, že na koberci někdo svačil a přitom drobil. Proto jsme si dali pravidlo, že na koberci jíst nebudeme.“

Když paní učitelka s těmito žáky došla do čtvrté třídy, opět na začátku školního roku vymýšleli pravidla pro aktuální rok. Některá pravidla z loňského roku zanikla, jiná rozvinuli nebo lépe pojmenovali. Žáci už neměli problém s vymýšlením a za poměrně krátkou dobu vznikla tato psaná pravidla: 1. Respektujeme se, 2. Chodíme pomalu, 3. Nasloucháme si, 4. Jsme kamarádi, 5. Mluví jeden, 6. Mluvíme slušně, 7. Prosím a děkuji, 8. Staráme se o svou třídu, 9. Dbáme na bezpečnost, 10. Uklízíme po sobě, 11. Pomáháme si, 12. Hlásíme se, 13. Ptáme se, 14. Půlmetrový hlas (pozn. mluvíme tak, abychom byli slyšet), 15. Mluvíme pravdu, 16. Mobil vypnutý, 17. Spolupracujeme, 18. Na piano hraje jeden, 19. Nejezdíme na židli a po zábradlí, 20. Dodržujeme pravidla. Zde je vidět zajímavý posun v pojmenovávání řádu pedagogické komunikace žáky, ale především úžasné vedení školní třídy paní učitelkou. Od obrázků dovedla žáky k přesným a odborným slovním pojmům, které se týkají nastavení společných pravidel.

Jestli si žáci takto dovedou napsat pravidla chování, pak vůbec nemusíme pochybovat, zda je respektují a dodržují. Cangelosi to říká takto: *Výhodou nastavení pravidel učitele spolu s žáky je, že maximalizují spolupráci a minimalizují rušivé chování žáků; zajišťují bezpečnost žáků a příjemnost pracovního klimatu; zamezují rušení ostatních; udržují přijatelnou úroveň slušnosti a zdvořilosti mezi žáky, zaměstnanci školy a návštěvníky školy.*⁹⁰ Cangelosi dodává, že *pravidla lze vyhlásit všechna naráz, anebo lze začít nejdůležitějšími pravidly a potom postupně (během školního roku) přidávat méně důležitá,*⁹¹ což jsme už zmínili v příkladu paní učitelky Fillové.

At' už jsou pravidla domluvena s žáky, nebo upravena školou, měli by je respektovat a dodržovat všichni účastníci pedagogické komunikace. Stejně tak platí, že pokud žákům žádná

⁹⁰ CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 1994, s. 122. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-014-6.

⁹¹ Tamtéž, s. 128.

pravidla pedagogické komunikace předložena nebudou, nemohou učitelé očekávat jejich plnění.

2.6.2 ČAS PRO PEDAGOGICKOU KOMUNIKACI

Další vliv na průběh pedagogické komunikace má čas, který je pro ni vymezen. Tato pedagogická kategorie nabízí hned několik pohledů.

Mareš a Křivohlavý⁹² pro pedagogickou komunikaci vymezují pouze ten čas, kdy probíhá diskuze o učivu, ať už mezi žákem a učitelem, či mezi žáky. Na základě znalosti obsahu pedagogické komunikace však můžeme říci, že spíše hovoří o času na učení než o času na pedagogickou komunikaci. Protože do ní patří jak **přímá výuka**, tak také **řada dalších činností**, které učitel dělá během vyučovací jednotky, ale i mimo ni. To nám potvrzuje Canngelosi 1994, který zjistil, že *čas vymezený pro učební činnost žáků je asi 40 % z celkového vyučovacího času (45 nebo 90minutové vyučovací jednotky). Zbytek je věnován aktivitám, při nichž dominuje činnost učitele, dále organizačním činnostem; část hodiny bývá ztracena zmatkem či přerušením apod.* Zajímavé, ale zároveň zarážející je, co Canngelosi ještě podotýká: *Z oněch 40 % učebního času žáci naplno využijí jen část, takže většina žáků v běžné třídě je skutečně aktivní nejvýše 20-30 % z celkového vyučovacího času (vyučovací jednotky).*⁹³

Časem pro pedagogickou komunikaci tedy rozumějme veškerý čas, ve kterém dochází k vzájemnému působení učitele a žáků za účelem výchovy a vzdělávání. Patří sem tedy i čas pro domácí úkoly nebo čas, ve kterém se učitel s žáky domlouvá na nastavení pravidel na škole v přírodě.

Velmi zajímavý pohled na **efektivitu přímého vyučovacího času** přinášejí zahraniční výzkumy. Mareš a Křivohlavý citují Randawu, Fu a Ďuriče, když říkají, že *kvalita pedagogického procesu je podobná v úterý, ve středu, ve čtvrtek, zatímco pondělí a pátek tvoří druhou, odlišnou skupinu. Kvalita pedagogické komunikace závisí také na pořadí vyučovacích hodin v rámci téhož dne. Psychologové i zdravotníci se shodují v tom, že optimálního výkonu*

⁹² MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 35. ISBN 80-210-1070-3.

⁹³ In: MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 36. ISBN 80-210-1070-3.

*dosahují žáci ve druhé a třetí vyučovací hodině. Pedagogická komunikace v odpoledních hodinách probíhá ve škole obvykle obtížněji než dopoledne.*⁹⁴

Dále se zabývají věkem žáka a jeho mentálními možnostmi přijímání pedagogické komunikace: *Komunikace nemůže libovolně překračovat fyziologické zákonitosti, musí počítat se skutečností, že žák určitého věku může být naprosto pozorný jen omezenou dobu. Například žáci 1. a 2. tříd dokáží nepřetržitě koncentrovat svoji pozornost nejvýše 10-15 minut. Promyšlené střídání různých druhů činnosti může prodloužit dobu, po kterou dítě skutečně sleduje průběh pedagogické komunikace a samo se do ní aktivně zapojuje.*⁹⁵

Jak je vidět, není nepodstatné, kdy se pedagogická komunikace odehrává.

Jinak využívají **čas pro pedagogickou komunikaci různé organizační formy vyučování.**

Pedagogický slovník organizační formy vyučování chápe jako *vnější stránky vyučovacích metod jako komplexní systémové pojetí řízení a uspořádání výuky v určité vzdělávací situaci.* Podle prostředí rozlišuje: *výuku ve třídě, ve specializovaných prostorech školy, v přirozeném prostředí.* Podle uspořádání žáků dělí organizační formy vyučování na *frontální a skupinové vyučování.* Vzhledem k rozdělení rolí žáků rozlišuje *kooperativní učení a individualizované vyučování.*⁹⁶

Kolář říká, že *organizační forma vyučování je organizační rámec, v němž se uskutečňuje proces přetváření učiva do soustavy vědomostí, dovedností a postojů žáků. Formy jsou výsledkem souhrnu faktorů: kde se vyučování děje, jak dlouho se děje, s kolika žáky učitel pracuje, jaký je způsob řízení učební práce žáků. Nejčastější je třídně hodinový systém a dělení podle počtu žáků a způsobu řízení na hromadné, skupinové či individualizované vyučování.*⁹⁷

⁹⁴ In: MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 36-37. ISBN 80-210-1070-3.

⁹⁵ Tamtéž, s. 37.

⁹⁶ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 148. ISBN 80-7178-579-2.

⁹⁷ KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012, s. 88. ISBN 978-80-247-3710-2.

Autor této práce ve své diplomové práci cituje Solfronkovu definici, která se mu zdá jednoduchá a přesto výstižná: *Organizační forma vyučování je způsob uspořádání výuky v konkrétních podmínkách určité výchovně vzdělávací situace.*⁹⁸

Při **hromadném vyučování** většinu času využívá učitel, a to v jednotlivých částech vyučovací hodiny: při **zahájení hodiny** kontroluje docházku či domácích úkoly; při **opakování probraného učiva** se sice snaží zapojovat žáky, ale jeho řeč je dominantní; při **výkladu nového učiva** vládne jeho monolog; při **opakování a procvičování nového učiva** (pokud k němu ve vyučovací jednotce dojde) dává učitel prostor žákům; při **uložení a vysvětlení domácí úlohy a ukončení hodiny** hovoří opět učitel. Aktivita a iniciativa žáků se projevuje především posloucháním výkladu nebo v jednoduchém (mnohdy jednoslovném) odpovídání na otázky učitele. V této organizační formě vyučování je pedagogická komunikace spíše jednosměrná – od učitele k žákům. Jestliže je řečový projev žáků omezen na minimum, musíme počítat s důsledky tohoto typu vyučování. Nepěstovaná jazyková úroveň po čase ukazuje neschopnost žáků hovořit delší dobu na jedno téma, což se projeví zejména při ústním zkoušení probrané látky u tabule. Odpovědi žáků jsou často heslovité a nepomáhají ani učitelovy poznámky: „Odpovídáme celou větou.“ Nakonec je to zase učitel, kdo zmíněná hesla žáků převede do vět. Negativní důsledky má tato organizační forma i na žákovy komunikační dovednosti, projevující se zejména při jednání. Tato forma ho k rozvoji jednání nevede.

Proti hromadnému vyučování můžeme postavit takové organizační formy vyučování, ve kterých se počítá s větším časovým prostorem pro komunikaci žáků s učitelem, ale i mezi sebou. Máme na mysli zejména **skupinové, projektové, kooperativní, týmové nebo programované vyučování**. Většinu vyučovacího času zde žáci věnují diskutování o učební látce s učitelem nebo mezi sebou. Formují své myšlenky, stanoviska, sdělují si výsledky hledaných pojmů, výsledky své práce zveřejňují před celou třídou nebo před školou ať už slovně, nebo pomocí komentovaných powerpointových (a jiných) prezentací.

Jiný pohled na čas pro pedagogickou komunikaci přináší **poměr množství učební látky, kterou je nutno odučit, k časové dotaci vyučovacího předmětu**. Snad každý učitel může potvrdit, že počet vyučovacích hodin na školní rok daný učebním plánem se v běžném školním roce splnit nedá. Tu vstoupí do času pro výuku divadelní představení, exkurze, kurz školy,

⁹⁸ SOLFRONK, J. *Problematika organizačních forem vyučování a alternativního školství*. Praha: PedF UK, 1995.

koncert pěveckého sboru, zájezd do Anglie, tu neplánované ředitelské volno, které předepsaný počet hodin zmenší.

I kdyby na tato „narušení výuky“ učební plán myslel a vypočítal předpokládaný počet hodin vyučovací látky, který je možné odučit, ani v tomto případě učitel nemusí být úspěšný. Již jsme zmínili, že někdy přijdou žáci se špatnou náladou a nedá se vyučovat podle plánu. Jindy ovlivní program vyučování například počasí... Mnohdy jsme se sami ve škole setkali s učitelskými poznámkami: „Nezlobte! Nestíháme! Nebudu zkoušet, musíme přidat! Seberu vám kus přestávky!“ Jak pak takové vyučování může vypadat? Pokud učitel „musí“ splnit učební osnovy, nutně se v časovém presu omezí na sdělování faktů, diktování poznámek do sešitu, než aby vložil více času do diskutování o látce. Mareš a Křivohlavý k tomu říkají: *Žáci nemají dost příležitostí si učivo zopakovat, podebatovat si o něm, prakticky ho využít i ve změněných podmínkách. Nestačí se v něm orientovat. Vypouštějí a sami pro sebe zjednodušují části učiva, mnohokrát nad únosnou míru. To vše podporuje u žáků nezájem o učivo, povrchní styl učení, nechut' komunikovat o učivu, oživuje napovídání, opisování a další formy „nelegální“ komunikace.*⁹⁹

V současné době, v době školních vzdělávacích programů (ŠVP), si jednotlivé komise vyučovacích předmětů samy sestavují svoje učební plány a mohou si do nich vložit tolik učební látky, aby ji zvládli odučit ve všech organizačních formách vyučování, které ve své škole aplikují (ať už jeden učitel vyučuje frontálně a druhý využívá například projektové vyučování) i při všech mimořádných událostech, které mohou během školního roku výuku narušit.

2.6.3 ORGANIZAČNÍ FORMY VYUČOVÁNÍ A SMĚRY PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE

Výzkum M. Samuhelové ukazuje, že v **hromadném vyučování** převažují tři komunikační struktury. Nejčastější je obousměrná komunikace mezi učitelem a jedním žákem (42 % výskytu). Jde o dialog typický pro opakování a zkoušení. Druhou strukturou je jednosměrná komunikace od učitele ke třídě (30 % výskytu). Jde o monolog učitele při výkladu nového učiva, hodnocení třídy, oslovování všech žáků apod. Třetí v pořadí je jednosměrná komunikace od učitele k žákovi jako jednotlivci (10 % výskytu). Učitel dává žákovi pokyn, příkaz, klade mu otázku.

⁹⁹ MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 36. ISBN 80-210-1070-3.

*Žák však slovně neodpovídá.*¹⁰⁰ Hromadnému vyučování je vytýkána právě ona přílišná jednosměrnost komunikace od učitele k žákům. Učitel se zde nejvíc soustředí na obsah sdělované látky a velmi málo vnímá verbální či nonverbální signály žáků. *Komunikace mezi žáky se zde nepřipouští. Pokud vede učitel rozhovor s jedním žákem (při zkoušení, opakování), ostatní žáci jsou pouze v roli diváků, svědků a bez svolení učitele nemají do dialogu zasahovat.*¹⁰¹ Při hromadném vyučování je možné využít i rozhovor učitele s žáky ve třídě. Ale při takovém rozhovoru si učitel ponechává roli vedoucího a regulátora. Je otázkou, do jaké míry umí učitel takový rozhovor řídit a vnímat příspěvky žáků.

Skupinové vyučování postupuje odlišně. Nabízí **více didakticko-komunikačních situací**, které žáky vedou ke spolupráci a komunikaci nejen s učitelem, ale především se spolužáky. Pracuje se zde v menších skupinách, ve kterých je 3-5 žáků. Žáci vstupují do rolí, organizují práci skupiny, promýšlejí úkoly pro své členy, rozdělují si, kdo jaký úkol udělá, vzájemně řídí a doplňují práci spolužáků. Učí se dovednosti spolupracovat, podřizovat se, navrhnout úkoly či řešení, kritizovat práci spolužáků, referovat o dosažených výsledcích. Učitel skupinám práci zadává, sleduje, případně řídí a hodnotí dosažené výsledky. Na skupinové vyučování je však nutné žáky připravit. Proto se nejdříve zkouší **párové vyučování**, ve kterém na učebním úkolu či projektu spolupracují dvojice žáků. I zde učitel zadává úkol a společnou práci kontroluje, případně poradí další postup a po ukončení zhodnotí výsledky. Mezi žáky probíhá oboustranná komunikace, která je vede ke splnění učebního úkolu a zároveň je připravuje na specifika skupinového vyučování.

Podobná četnost pedagogické komunikace mezi učitelem a žákem, žákem a spolužáky probíhá v **kooperačním, problémovém, týmovém, projektovém, otevřeném či programovaném vyučování**.

Při **individuálním vyučování** probíhá obousměrná komunikace mezi učitelem a jedním žákem buď o samotě, bez přítomnosti dalších žáků, nebo v místnosti, kde jsou ostatní žáci, ale ti pracují samostatně. Tato forma se využívá například při práci s nadanými či talentovanými žáky.

¹⁰⁰ MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 39. ISBN 80-210-1070-3.

¹⁰¹ Tamtéž, s. 42.

Organizační forma nazvaná **individualizované vyučování**¹⁰² zahrnuje typ oboustranné komunikace učitele s jedním žákem během hromadného nebo skupinového vyučování. Ostatní žáci jsou zaměstnání prací a dialog učitele s žákem nesledují. Dialog žáka s učitelem probíhá v jakési „veřejné samotě“ (jen pro doplnění si uveďme, že další typem individualizovaného vyučování je práce žáka bez osobního kontaktu s učitelem, přes médium: programovanou učebnici, počítačový program...).

Každá organizační forma navozuje jiné pedagogicko-komunikační situace. Mareš s Křivohlavým doporučují, že by volba organizační formy *měla odpovídat povaze úkolu, který má učitel se žáky splnit. Špatně zvolená forma vyučování spíše podporuje nelegální komunikaci, jakou je napovídání a opisování...* Pokud není možné zvolit vhodnou organizační formu vyučování, je třeba zvolit vhodný soubor výchovných a vzdělávacích metod. Platí ovšem i opačný vztah: *potřebuje-li učitel se žáky komunikovat určitým způsobem, měl by zvolit adekvátní organizační formu. Jinak proběhne pedagogická komunikace s obtížemi a nesplní očekávaný účel. Forma spolu s metodou usnadňují jeden typ komunikace a znemožňují jiný.*¹⁰³

2.6.4 VLIV POČTU ŽÁKŮ VE VYUČOVACÍ SKUPINĚ NA PEDAGOGICKOU KOMUNIKACI

Vliv na zdárný tok informací od učitele k žákovi a naopak má i **počet žáků ve vyučovací skupině a způsob rozdělení žáků do vyučovacích skupin**. Obecně platí, že příliš velký počet žáků (34–40) pedagogickou komunikaci značně omezuje, ale naopak práce učitele s jedním žákem kvalitu pedagogické komunikace také nezaručí. Jinak se komunikuje se skupinou, ve

¹⁰² Organizační forma individualizované vyučování je definována mnohými pedagogy velmi nejednoznačně: Průchova definice (Průcha, 2001) individualizované vyučování nevysvětluje. Říká jen, že tento typ vzdělávání navazuje na myšlenky pedocentrismu a řadí ho mezi alternativní školy. Kolář (Kolář, 2012) ve Výkladovém slovníku naopak vysvětluje, že *individualizované vyučování je program pro jednotlivce se specifickými vzdělávacími potřebami podle předem koncipovaného individuálního plánu žáka/studenta, připraveného na základě diagnostiky specifických vzdělávacích potřeb*. Autor této práce uvedl definici ve své diplomové práci (2000) takto: *Individualizace spočívá v tom, že je práce v hodinách přizpůsobena možností a pracovnímu tempu jednotlivých žáků. Zde již nepracují všichni na jednom úkolu zároveň. Každý žák si řídí svoji učební činnost sám. Činnost učitele se soustřeďuje na individuální rady žákovi a na hodnocení výsledků jeho učební činnosti*. Toto jsme sem uvedli jen pro zajímavost, protože v této práci nechceme hledat nejpřesnější definice jednotlivých organizačních forem vyučování ani je zde nechceme detailně popisovat, chceme pouze sledovat možnosti pedagogické komunikace.

¹⁰³ MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 38. ISBN 80-210-1070-3.

kteřé je více nadaných žáků, jinak se třídou s žáky nemotivovanými, neukázněnými, prospěchově slabšími či s žáky se specifickými vývojovými poruchami učení a chování.

Už dávno se ví, že pro zdárnou pedagogickou komunikaci ve třídě je ideální menší počet žáků – zejména na prvním stupni základní školy, při výuce jazyků či odborných specializací, při práci s talentovanými žáky nebo s žáky s nějakým handicapem. Pokud to organizační chod školy dovolí, je ideální dělit žáky na menší skupiny i v českém jazyce a jiných vyučovacích předmětech. Nemůže-li škola vytvářet méně početné třídy, pak by měl učitel třídu pro práci ve svém předmětu při určitých činnostech rozdělit na menší skupiny po 3–5 žácích.

Zajímavou poznámku přinášejí Mareš a Hartmann: *Už jen způsob rozdělení žáků do tříd může mít vliv na účinnost komunikace... Tam, kde je to proveditelné, by se prvotní kolektivy neměly sestavovat podle administrativních hledisek, ale hledisek pedagogických a sociálně psychologických. Vytváření školních tříd, studijních skupin by se mělo dít promyšleně, s ohledem na zadané cíle, výchozí podmínky, zvláštnosti žáků.*¹⁰⁴

Autor tohoto textu podrobněji popisuje dělení do skupin ve své diplomové práci. V této práci se však způsobem vytváření vzdělávacích skupin zabývat nebudeme.

2.6.5 PROSTOROVÉ ROZMÍSTĚNÍ ÚČASTNÍKŮ PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACE

I rozdílnost učebního prostoru a rozmístění žáků v něm má vliv na pedagogickou komunikaci. Teorie nonverbální komunikace říká, že vzdálenost mezi lidmi – neboli proxemika – ovlivňuje průběh mezilidské komunikace. Jinými slovy: místo, které žák ve třídě obsadí, má vliv na jeho aktivitu a u některých učitelů i na způsob jednání s ním. Vzhledem k tomu, že je tento typ nonverbální komunikace předmětem naší práce, podrobně o něm pojednáme níže.

2.6.6 VLIV SOCIÁLNÍ PERCEPCE NA PEDAGOGICKOU KOMUNIKACI

Sociální percepci jsme si výše pojmenovali jako vnímání člověka člověkem, následné hodnocení a vytvoření si obrazu druhého, podle kterého s druhým komunikujeme. Stejně tak to probíhá i v pedagogickém prostředí. Učitel si vytvoří obraz žáka, svého kolegy či ředitele. Žák

¹⁰⁴ In: MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

si vytvoří obraz učitele, spolužáka. Stejně tak si učitel vytvoří obraz celé třídy, což platí rovněž i naopak, kdy si žáci školy vytvoří obraz celého učitelského sboru a tím i celé školy.

Mareš a Křivohlavý doplňují: *Sociální percepce* (v pedagogickém prostředí) *se rozumí i to, jak učitel „vidí“ učitele obecně jako představitele určité profesní skupiny, stejně jako způsob, jak vnímá sám sebe jako člena této skupiny. Sociální percepce tedy zahrnuje nejen vidění druhého (tebepercepce), ale i vidění sebe sama (sebepercepce¹⁰⁵). Člověk (učitel) vnímá sebe sama jako toho, k němuž mají druzí lidé určitý vztah, s nímž jednají tak či onak, od něhož očekávají jisté jednání.*¹⁰⁶ Toto zmíníme v následující podkapitole o vlivu rolí učitele a žáka na pedagogickou komunikaci.

Na tom, co zde nyní říkáme, by nebylo nic zvláštního, kdybychom nevěděli, jaké chyby, zavádějící hodnocení a předsudky s sebou sociální percepce přináší. Tyto chyby značně ovlivní vysílání a přijímání informací v pedagogické komunikaci. A pokud učitel nebo žák s těmito chybami neumí pracovat, včas se jich nedokáže vzdát a vytvořit si pravdivější obraz druhého, může nastat mnoho problémů. Jsou i případy, kdy učitel při rozhovoru se žákem (ve vyučovací jednotce i mimo ni) nedokáže potlačit své osobní zaujetí a jedná v rozporu s pedagogickým taktem. Podobně tomu bývá, když si žák vytvoří zkreslený (někdy nekriticky negativní, jindy nekriticky pozitivní) obraz učitele a podle tohoto obrazu s učitelem jedná. Mareš a Křivohlavý to potvrzují, když říkají, že *naše komunikace s druhým člověkem se mění podle toho, jakou představu máme my o něm a jakou má zase on o nás.*¹⁰⁷

2.6.7 VLIV SOCIÁLNÍCH ROLÍ UČITELE A ŽÁKA NA PEDAGOGICKOU KOMUNIKACI

Učitel a žáci zastávají **specifické sociální role**¹⁰⁸, které předurčují společností **očekávané chování**, a toto očekávání ovlivňuje pedagogickou komunikaci.

¹⁰⁵ Sebepercepce není totéž co image osobnosti.

¹⁰⁶ MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 14. ISBN 80-210-1070-3.

¹⁰⁷ Tamtéž, s. 14.

¹⁰⁸ Podle Lintona je role chápána jako dynamický aspekt pozice ve skupině (statusu). Předpokládal, že určitá pozice člověka ve skupině vyvolává také jisté očekávání toho, jak bude jedinec jednat a jak se bude chovat. Toto očekávané chování nazval rolí. (Pelikán, J.: PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium Servis, 1995. Dědictví Komenského (Amosium servis). ISBN 80-85498-27-8.

V nejběžnějším pojetí společnost a s ní také **žák od učitele** očekává dominantní úlohu. Žák chápe, že role učitele spočívá v rozhodování o podmínkách vzájemných kontaktů, v určování a kontrolování činností žáka, které směřují k naplňování výchovně vzdělávacích cílů; očekává, že učitel zná látku, kterou vykládá, a že má učitelské dovednosti, které mu pomáhají realizovat pedagogické záměry; ví, že učitel sleduje, kontroluje, hodnotí a klasifikuje výkon žáka.

Společnost a také **učitel od žáka** očekává, že o problematice, jíž se žák učí, ví méně, než on; že nemá dostatek zkušeností, a proto by měl přijímat informace od učitele; měl by se adaptovat na jeho požadavky i na požadavky školy. Očekává, že žák by se měl chovat ukázněně a dodržovat pravidla stanovená jak učitelem, tak ostatními dospělými, kteří řídí proces učení nebo mu napomáhají. Jedině splní-li tato očekávání, má šanci stát se úspěšným žákem s odpovídajícím pozitivním hodnocením.

Toto je však očekávání obecné. V **konkrétní podobě** se učitelovo očekávání liší žák od žáka: *Učitelovo očekávání vychází z toho, co je o žákovi známo z dřívějšího, i z toho, jak se právě učí a chová. Na základě pozorování, úsudku, rozumové úvahy si učitel vytváří své mínění, odhad, pravděpodobnou předpověď toho, jak se asi žák bude učit a chovat v budoucnu. Součástí učitelova očekávání je tedy i stanovisko, zda se dotýčný žák může změnit, zlepšit.*¹⁰⁹

Zde však mohou vznikat a také vznikají problémy. Reference na žáka může učitel dostat zkreslené, osobní pozorování může být nepřesné, a to všechno se promítne v učitelově očekávání. Žáka může podceňovat nebo přeceňovat a následné očekávání se stane pro žáka nereálným. Připomeňme si Pygmalion efekt (nadhodnocování) či Golem efekt (podhodnocování), o kterém jsme hovořili v podkapitole *Sociální percepce*.

Učitelovo očekávání může za jistých okolností nabýt podoby takzvané **sebenaplňující předpovědi** či **sebenaplňujícího proroctví**. *Učitel, který od žáka očekává určité výsledky, se často snaží, aby „na jeho slova došlo“, aby se jeho původní názor potvrdil. Dá se to říci i jinak: učitelova představa o dítěti, to, zda je považuje za dobrého či špatného žáka, může vést učitele k takovému jednání, které nakonec z dítěte dobrého či špatného žáka udělá.*¹¹⁰

¹⁰⁹ MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 137. ISBN 80-210-1070-3.

¹¹⁰ HELUS, Zdeněk. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: SPN, 1982, s. 11.

Hanlivě by se dalo říct, že 1. září učitel žáky „oznámkuje“ a půl roku má na to, aby žáky k předpovězené známce dovedl. Pak už může jen poznamenat: „Nepřekvapil jsi mě...“ Žák, který pochopí učitelovo očekávání (porozumí představě, kterou o něm učitel má), začne reagovat a chovat se, „jak si učitel přeje.“ Tím značně změní své sebepojetí – začne se vidět jinak. Dochází k situacím, které žáci charakterizují slovy: „Ať dělám, co dělám, stejně si to nakonec vyloží po svém. Proč bych se namáhal, stejně je to všechno předem jasné!“

Očekáváním žáka a učitele se ve svých výzkumech zabýval J. Pelikán, který píše: *V jednom z našich výzkumů jsme prokázali, že pedagogická komunikace mezi učitelem a žákem je významně ovlivněna tím, jak pojímá roli žáka konkrétní učitel.*¹¹¹ Pokud se učitel přizpůsobí běžnému – společností danému – očekávání, tedy především kompetitivnímu, ztotožní se s dominantní rolí v pedagogickém procesu a snaží se přizpůsobit žáka vlastním požadavkům a představám, žák je v tomto typu vzájemného působení znevýhodněn a má několik možností, jak se k učiteli a jeho požadavkům zachová. Buď požadavky a učitelovo jednání akceptuje, a pak je většinou i lépe hodnocen. I s tím, že někdy hledá únikové cesty a strategie, aby dosáhl dobrého hodnocení bez většího úsilí (opisuje, nechává si napovídat...). Nebo s jednáním učitele nesouhlasí a předpovědi se nepodřídí. Je si toho vědom a dobrovolně přijme i důsledky svého jednání či chování („Dejte mi pětku, já to neumím. Mě to nebaví.“). Pelikán dále vysvětluje: *V bipolární situaci může učitel přikázat a vyžadovat splnění svého příkazu a vzhledem ke svému postavení i dosáhnout určitých výsledků. Pokud ale žák nepřijme vnitřně jeho požadavek, může se sice vnějšně přizpůsobit, ale jeho osobnost tím nemusí být vůbec zasažena. Někdy naopak může, v jiné situaci, kdy již není pod učitelovým tlakem, reagovat zcela opačně, v rozporu s původním učitelovým záměrem.*¹¹²

Stejně jako člověk nemůže nekomunikovat, dalo by se říci, že si učitel nemůže u konkrétního žáka nevytvářet očekávání. V. Mertin říká: *Očekávání si vytváří a bude vytvářet každý učitel. On dává žákovi jakousi soukromou diagnostickou nálepkou... Důležitější je, nakolik je tato nálepka přístupná změnám, nakolik je učitel schopen a ochoten korigovat svou původní představu.*¹¹³

¹¹¹ PELIKÁN, Jiří. *Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum, 2002. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-246-0345-4.

¹¹² PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium Servis, 1995. Dědictví Komenského (Amosium servis). ISBN 80-85498-27-8.

¹¹³ In: MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

Mareš a Křivohlavý doplňují, že se učitel musí snažit, aby jeho očekávání bylo **aktuální**, aby se nedíval jen do minulosti. *Současná pedagogická psychologie, která vychází z prací L. S. Vygotského, nabádá, aby se učitel orientoval na zítřek žákova vývoje, ne na jeho včerejšek či dnešek.*¹¹⁴

Tím, co by měl učitel dělat, aby žákům nedával „nálepky“, se zabývá řada pedagogů.

Jen pro zajímavost ještě uvedme, že si Pelikán uvědomuje nedostatek současnou společností nastaveného očekávání obou hlavních aktérů výchovně vzdělávacího procesu. Očekávání je podle něho veskrze bipolární a kompetitivní, což pedagogickou komunikaci značně omezuje. Na základě myšlenek psychologa Carla Rogerse pak předkládá možnost změny rolí obou hlavních účastníků a nabízí model takzvané **substanciální pedagogické interakce** mezi žákem a učitelem. V tomto modelu učitel nemá roli dominantní, kontrolující a hodnotící, ale spíše se stává průvodcem či poradcem žáka. Pokud je v bipolární interakci typická konfrontace mezi učitelem a žákem, pak v substanciální interakci tuto konfrontaci nahrazuje **spolupráce**, na níž mají zájem oba účastníci pedagogické komunikace. Učitel připravuje situace, které žák prožívá, a tím získává zkušenosti. Žák se v tomto pojetí stává „spoluhledajícím.“ Nevzdělává se tedy pouze ze slovního výkladu učitele. Následně odpadá zbytečné konfrontační napětí a mění se jak atmosféra vyučovacích hodin, tak celkové klima třídy, a hlavně vztah mezi učitelem a žáky. Žák se zde učí svobodně rozhodovat, ale zároveň chápe, že za jakékoliv své rozhodnutí musí nést odpovědnost. *Učitel může mít v některých případech i výrazně kritické stanovisko vůči jednání žáka, zvláště tehdy, naruší-li jeho jednání základní normy společenského chování, nebo dokonce ohrozí-li jakýmkoli způsobem jiné lidi. Pro žáka je ale rozhodně užitečnější, získá-li osobní zkušenost z důsledků svého rozhodnutí.*¹¹⁵

Ve svém modelu uvádí Pelikán jednu provokativní myšlenku. Říká, že učitel v tomto modelu musí připustit oproti výše uvedenému obecnému očekávání, že ho žák může v něčem i překonat: *Rozhodujícím momentem v tom, zda je učitel ochoten pojímat svoji roli jako roli průvodce, jak předpokládá substanciální pojetí interakce, je jeho vnímání žáka. Ideální je, když dokáže žáka vnímat ne jako soupeře, ale jako potenciálního pokračovatele.*¹¹⁶

¹¹⁴ MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 140. ISBN 80-210-1070-3.

¹¹⁵ PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium Servis, 1995. Dědictví Komenského (Amosium servis). ISBN 80-85498-27-8.

¹¹⁶ Tamtéž.

Teprve pedagogická komunikace ukáže, s jakým očekáváním se oba aktéři ztotožnili.

2.7 PEDAGOGICKÁ INTERAKCE

Mnoho publikací zabývajících se pedagogickou komunikací věnuje velký prostor pedagogické interakci. V této práci jsme už v podkapitole o sociálním styku pojmenovali vztah interakce a komunikace, když jsme řekli, že sociální komunikace je **složkou** sociální interakce. Stejně tak tomu je i ve vztahu pedagogické komunikace a pedagogické interakce. Protože nás primárně zajímá vysílání a přijímání informací žáka a učitele, a to zejména nonverbálních, nebudeme zde více rozepisovat, co je pedagogická interakce.

Jen zjednodušeně si připomeneme, že pedagogická interakce je spojnicí mezi pedagogickými činnostmi a pedagogickými vztahy. Proto tato složka sociálního styku pojmenovává, jaké typy vzájemného působení jsou při běžném hromadném vyučování navozovány. H. Kasíková¹¹⁷ studovala poměrně frekventované typy pedagogické interakce a navrhla pro ně souhrnné označení **interakční žánry ve vyučování**. Rozlišila jich pět: diktování, písemné zkoušení, propůjčení role učitele, soutěžení, kooperování. V těchto žánrech pak probíhá verbální či nonverbální pedagogická komunikace.

2.8 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE A SOCIÁLNÍ VZTAHY

Při výčtu funkcí pedagogické komunikace jsme zmínili, že by měl učitel, mimo jiné, zprostředkovávat příznivé emocionální klima vzdělávací skupiny a tím pomáhat při vytváření pozitivních vztahů mezi žáky, ale také pozitivních vztahů žáků k ostatním učitelům. Tyto vztahy pak vedou k lepší spolupráci žakovských skupin v různých didaktických úkolech mnoha organizačních forem vyučování (kromě hromadného vyučování, ve kterém o spolupráci nejde¹¹⁸) a následně pozitivní spolupráce vede k vytváření a upevňování žakovských vztahů, vztahů celé třídy nebo i celé školy. To potvrzuje Kolominskij, který říká: *Učitel pracuje s komunikací,*

¹¹⁷ In: MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 128. ISBN 80-210-1070-3.

¹¹⁸ Mareš a Křivohlavý (1995) na straně 43 vysvětlují: *Pedagogická komunikace, jež obvykle probíhá v organizačním rámci hromadného vyučování, nevyužívá sociálních vztahů mezi žáky. Nechápe je jako nedílnou součást komunikace. Hromadné vyučování, řečeno slovy J. Skalkové, je nuceno v zájmu nerušeného průběhu tyto vztahy maximálně potlačit a pokud možno zcela vyloučit.*

*a tím ovlivňuje sociální vztahy mezi žáky, a zároveň učitel rozvíjí sociální vztahy, a tím ovlivňuje jejich komunikaci.*¹¹⁹

Žáci (stejně jako ostatní členové společnosti) rádi upadají do stereotypů. V první kapitole jsme si řekli, že sociální vztahy řadíme do statické podoby sociálního styku. Když se vztahy (či nevztahy) vytvoří, velmi často zatuhnou a stanou se neměnnými. Stačí jen požádat žáky ve třídě, aby vytvořili dvojice, čtveřice či větší skupiny spolužáků a sestava těchto skupin se jen málokdy bude měnit. Je tedy na učiteli, aby reguloval vytváření dvojic, menších či větších skupin a tím dal žákům možnost poznat při spolupráci jiné spolužáky. Takto vědomě například postupují učitelé dramatické výchovy (což popsal autor této práce ve své diplomové práci).

Je vhodné, aby učitel také občas změnil pravidla skupinové práce, změnil role žáků ve skupině. Musí však počítat s tím, že žáci školního věku jsou velmi citliví a emocionálně snadno vznětliví. Proto je nutné, aby například ironií nebo výsměchem nedával příčinu k ničení vztahů (mezi spolužáky či mezi žáky a učitelem), ale naopak aby vztahy podporoval a udržoval.

Je velkým uměním zprostředkovávat a udržovat vztahy mezi žáky, ale stejně tak je velkým uměním vytvářet dobré vztahy žáků s učitelem. Jiří Pelikán, který se problematikou školních vztahů zabýval, upozorňuje, že vytvářet vztah mezi učitelem a žáky je už ze své podstaty náročnější: *Z řady šetření se ukázalo, že se s vývojem dítěte v adolescenta mění osoby, jimž jsou mladí lidé ochotni důvěřovat a svěřit se se svými problémy. Jestliže jsou to zpočátku především rodiče a lidé z jejich bezprostředního okolí, postupně se mezi těmito lidmi objevují přátelé, později i partneři. Minimálně ale mezi tyto osoby patří učitelé. Zařazují je tam jen v případech, kdy se v určitých konkrétních situacích přesvědčili o možnostech hlubšího lidského kontaktu s lidmi. Nesvědčí tato zjištění o tom, že do značné míry právě skutečnost, že se učitel a žák nevnímají jako blízcí lidé, ale lidé v nesouměřitelných rolích, vytváří stav, který nepřispívá sám o sobě ke sblížení a větší vzájemné důvěře?*¹²⁰

Práce by nabyla neskutečných rozměrů, kdybychom měli zmínit všechny typy pedagogické komunikace a pedagogické interakce. Jak bylo několikrát avizováno, v naší práci se primárně věnujeme smysluplnému využívání nonverbální komunikace v pedagogické komunikaci.

¹¹⁹ In: MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 39. ISBN 80-210-1070-3.

¹²⁰ PELIKÁN, Jiří. *Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum, 2002. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-246-0345-4.

3 NONVERBÁLNÍ KOMUNIKACE

Denně se setkáváme s lidmi, působíme na ně a oni působí na nás. Někdo se na nás uměje a my mu vzápětí, aniž bychom tušili proč, úsměv opětuje. Někdo se zamračí a přenese na nás špatnou náladu, i když jsme do té chvíle měli náladu dobrou. Nemusí zaznít jediné slovo a my zrcadlíme všechno, co k nám druzí vysílají. Také se často kvůli nonverbálním signálům dostáváme do konfliktu. Nějak se tváříme a druhý si to vysvětlí jako negativní reakci na svoje slova nebo činy. Jindy nás druhý svým nonverbálním jednáním vyprovokuje k útoku (například dcera se při máminých výčitkách podívá mámě nad oči a hned je označena za drzou a vyzývavou). Podle nonverbálních signálů, zejména obličejových, také odvážně hodnotíme „kvality osobnosti druhého“. Usmívá se? Tedy je nám sympatický. Zamračí se a hned víme, že je našťvaný. Má koutky úst dolů, my si to přeložíme jako znak arogance, a tím nám není sympatický.

Opravdu dokážeme pojmenovat temperament či náladu druhého člověka z jeho nonverbálních signálů? Dokážeme z řeči těla rozpoznat záměr partnerova jednání nebo jeho jednání ovlivnit? Dokážeme správně dekodovat informace, které k nám druhý vysílá? Je pro nás nonverbální sdělování hlavním zdrojem informací o druhém? Odpovědím na tyto otázky se věnuje tato kapitola.

3.1 MÝTUS O NONVERBÁLNÍ KOMUNIKACI

Než si začneme vysvětlovat, co nonverbální komunikace je, jak se projevuje a jak se dělí, je nutné si v úvodu povědět o jednom mýtu, který se s nonverbální komunikací velmi těsně váže.

Řada autorů knižních publikací o nonverbální komunikaci ráda uvádí, že jedinec při komunikaci s druhým dá **nejvíce na signály řeči těla**, přičemž verbální sdělení nemá příliš velkou váhu. Toto tvrzení pak dokládají prazvláštní kvantifikací, která vychází z experimentu profesorů psychologie Alberta Mehrabiana a Susan Ferris z Kalifornské univerzity v Los Angeles. Závěr experimentu říká, že **naše emoce sdělujeme:**

- ze 7 % slovy
- z 38 % tónem a modulací hlasu
- z 55 % výrazem tváře (očima, rty, gesty).

Je pozoruhodné, jak si autoři učebnic komunikace (ať už nonverbální, či rétoriky) výsledky tohoto pokusu přetvořili ke zdůraznění jevu, který se stal předmětem jejich práce. Autor tohoto

textu několik učebnic porovnal a došel k pozoruhodným závěrům. Podívejme se nyní do několika publikací a sledujme zejména hodnotu 55 %:

J. L. Wage v knize „Řeč těla jako účinný nástroj prodeje“¹²¹ uvádí, že sympatii a antipatii lze v druhých lidech vzbudit ze 7 % textovým chováním, tedy věcným obsahem slov, z 38 % vokálním chováním, tedy melodií a rytmem řeči, z 55 % faciálním chováním, tedy výrazem obličeje.

D. Lewis v knize „Tajná řeč těla“ závěry tohoto výzkumu posouvá dál, když říká: *Albert Mehrabian – profesor psychologie na Kalifornské univerzitě v L. A. vypočítal, že ze 7 % rozumíme tomu, co říkáme slovy, z 38 % rozumíme z tónu hlasu a z 55 % rozumíme ze signálů řeči těla.* Lewis „pouhý výraz tváře“ rozšiřuje na řeč celého těla: *Z toho vyplývá, že řeč těla je v dominantnější pozici před mluveným slovem.*¹²²

Podobné tvrzení přináší K. Hertzner v knize „Rétorika v zaměstnání“, která čtenáře upozorňuje na důležitost nonverbálního sdělení takto: *Věděli jste, že pozitivní postoj k partnerovi v rozhovoru závisí jen ze 7 % na tom, co říká (slova, formulace, argumenty), z 38 % hlasem, ale z 55 % je ovlivněn řečí těla?*¹²³

R. Braun v knize „Umění rétoriky“ dokonce blíže specifikuje, co je myšleno řečí těla: *Mehrabian poskytl nesmírně důležitou informaci: Jen ze 7 % informaci přijímáme prostřednictvím slov a vět, z 38 % vnímáme informaci prostřednictvím intonace a z 55 % informaci přijímáme z řeči těla, tj. z odstupu, gestikulace a mimiky.* Toto tvrzení uvádí ve své knize dokonce dvakrát. Na jiném místě říká: *Americký psycholog Albert Mehrabian píše na straně 108 své knihy Nonverbal Communication z roku 1972, že obsah našich sdělení má následující složení: pouhých 7 % informací sdělujeme slovy a větami, 38 % intonací a 55 % informací sdělujeme řečí těla.*¹²⁴

A takto bychom mohli pokračovat dále. Experiment A. Mehrabiana a S. Ferris inspiroval řadu psychologů, učitelů komunikace či rétoriky k tvořivému výkladu. Jak ale ve skutečnosti experiment probíhal a co jeho autoři skutečně zjistili? Z. Vybíral v knize „Lži, polopravdy

¹²¹ WAGE, Jan L. *Řeč těla jako účinný nástroj prodeje*. 4. vyd. Praha: Management Press, 2000. ISBN 80-7261-014-7.

¹²² LEWIS, David. *Tajná řeč těla*. Praha: Victoria Publishing, 1994. ISBN 80-85605-49-X.

¹²³ HERTZNER, Karin. *Rétorika v zaměstnání: jak přesvědčit v každé situaci*. Praha: Grada, 2006. Clever life. ISBN 80-247-1799-9.

¹²⁴ BRAUN, Roman. *Umění rétoriky: lépe mluvit – více dokázat*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-539-4.

a pravda v lidské komunikaci“¹²⁵ popisuje průběh tohoto pokusu, přičemž vychází z kritiky experimentu minessotským psychologem D. Lappakem z roku 1997.

Experimentu, který probíhal roku 1967, se zúčastnilo **37 studentek**. Šlo o dívky přibližně stejně staré. Všechny byly studentkami Kalifornské univerzity v L. A. a experimentu se zúčastnily, protože musely splnit požadavek studovaného předmětu (úvodní kurz psychologie). Byla to homogenní a nemotivovaná skupina dívek. Studentky hodnotily, **jakými prostředky si druzí získávají jejich sympatie**. Zda tím, co říkají, jakým tónem to řeknou, anebo tím, jak se u toho tváří. Slovní část komunikace byla vybrána z předvýzkumu tak, aby šlo o neutrální slovo. Na výběru tohoto slova se podílelo o 25 studentek více (tedy celkově 62). Slovní vyjádření bylo zredukováno na jediné slovo *maybe* (možná). Vybíral cituje D. Lappaka: *Když zredukujeme slovní vyjádření na jediné, v podstatě bezvýznamné slovo, lidé samozřejmě nebudou slovní části komunikační výměny přisuzovat velký smysl. Budou ho nacházet jinde. V reálných situacích hovoříme ne ve slovech, ale ve větách nebo ve víceslovných frázích. A když navazujeme vztah k druhému, vždy jsme součástí širšího kontextu, širší situace.*¹²⁶

V prvním pokusu bylo slovo *maybe* nahráno na magnetofonový pásek ve třech intonacích a puštěno 17 studentkám (posuzovatelky nebyly v interakci s mluvčím). Studentky posuzovaly natištěné slovo na papíru s tónem slova na pásku.

Ve druhém pokusu porovnávalo 20 studentek výslovnost neutrálního slova *maybe* se třemi různými výrazy obličeje z předložených fotografií.

Závěrečnou rovnici pak Mehrabian a Ferris zkombinovali z těchto dvou experimentů. Společné měření všech tří komponent pohromadě se nikdy neuskutečnilo. Lappako říká: *Jedná se o nespolehlivý výzkum, který nemůže být zobecňován a už vůbec ne na celou komunikaci... Nikdo nezpochybňuje ohromný dopad, který má naše nonverbální projevování. Ovšem zmínění dva učitelé, přísně vzato, nepřišli na nic!*¹²⁷

Mehrabian si uvědomoval nedokonalost celého pokusu a řekl, že se tyto výsledky nesmí generalizovat! Sám se pak zastal síly slova a uvedl případ, kdy na obsahu řeči záleží daleko více než na tónu řeči a mimice.

¹²⁵ VYBÍRAL, Zbyněk. *Lži, polopravdy a pravda v lidské komunikaci*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-812-0.

¹²⁶ In: VYBÍRAL, Zbyněk. *Lži, polopravdy a pravda v lidské komunikaci*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-812-0.

¹²⁷ Tamtéž.

Mehrabian výsledky pokusu negeneralizoval. Byli to jiní, kteří (nedokonalý) výzkum sympatií povýšili na výzkum celé komunikace. Z pouhého slova *maybe* se stal věcný obsah, mnohdy dokonce celé věty, formulace a argumenty. Pouhé fotografie obličejů byly povýšeny z mimického výrazu na signály řeči celého těla. Tak vznikl mýtus, že 55 % komunikačních informací čteme z nonverbální komunikace jedince.

Přecenění nonverbálních signálů oproti slovům se díky Mehrabianovu „výzkumu“ nejspíše stalo důvodem, proč se tolik autorů pokouší vytvořit „překladové slovníky“ nonverbálního chování jedinců. Správně odhadli, že jde o populární (a tím i prodejné) téma. Tito „psychologové“ odvážně vykládají, co znamená to či ono gesto, jak si máme vyložit způsob sezení komunikátora nebo komunikanta, o čem hovoří založení rukou před tělem, co znamená úhybný pohled očí vpravo nebo vlevo. Je zajímavé, že téměř každý autor publikace o řeči těla podává buď svůj vlastní výklad (v takovém případě často u různých autorů nacházíme větší či menší rozdíly interpretace konkrétního signálu), nebo – stejně jako v případě mýtu o nonverbální komunikaci – hojně přejímá tradované výklady. V převážné většině publikací však chybí upozornění, že téměř každému neverbálnímu projevu člověka lze nezkresleně porozumět teprve v situačním kontextu. Interpretace, které kontext nezohledňují, mají jen omezenou platnost.

Také je nutné si uvědomit, že člověk velmi často reaguje nepředvídatelně, individuálně nebo dokonce paradoxně. Jeho sdělení bývají někdy nejednoznačná (smích v rozpacích, slzy radosti, slzy žalu či vzteku, předvádění síly jako maskování strachu), pak se stávají velmi špatně „čitelnými a pojmenovatelnými“ i pro zkušeného pozorovatele. Vždy nám hrozí unáhlenost soudu a chybné posouzení.

I když naše práce pojednává o síle nonverbálního sdělování, není nutné jej nadhodnocovat. Našemu účelu postačí, když bude učitel v rozumné míře vnímat nonverbální chování žáka a bude si uvědomovat, jaká možná sdělení určitá informace nese a jaká sdělení svým nonverbálním chováním žákům sám vysílá.

Naposledy se vraťme k Mehrabianovu výzkumu sympatií a jen jako dovětek zmiňme, co ve své knize píše Ch. Anderson (který mimo jiné také uvádí nesprávný výklad kvantifikace):

*Mehrabian je už tak otrávený nesprávnou interpretací svého výzkumu, že jeho webová stránka obsahuje odstavec psaný tučným písmem, ve kterém žádá, aby to lidé nedělali.*¹²⁸

3.2 CO JE NONVERBÁLNÍ KOMUNIKACE

Z kapitoly o sociální komunikaci víme, že slovo *communicare* se překládá jako „učiniti společným“ a jde v něm o vysílání a přijímání informací. Komunikovat pak můžeme **činem**, **verbálně** (za použití slov) a **nonverbálně** (bez použití hlasu, ale s použitím řeči těla). Nonverbální komunikace verbální řeč doplňuje – reguluje její tempo, zvýrazňuje vyslovené, jindy ji ilustruje nebo ji dokonce plně nahradí.

Ideálním začátkem studia řeči těla by bylo pomyslně vypnout zvuk toho, kdo nám něco říká svým hlasem, a sledovat pouze projevy jeho těla. Viděli bychom, že někdy řeč těla verbální komunikaci doplňuje, jindy ji popírá. Z toho vyplývá, že slovy můžeme lhát, podvědomou reakcí těla nikoliv. Specialista na nonverbální komunikaci W. Lamb říká: *Slova nejen selhávají, podvádějí nebo se ukazují jako zbytečná, ale někdy vyjadřují tak málo, že je lépe dívat se než naslouchat a je to také mnohem zajímavější.*¹²⁹

Tělesné projevy komunikátorů vnímáme a reagujeme na ně převážně podvědomě. Řadu signálů dokážeme odhadnout a rozpoznat. Je ale otázkou, zda jsme schopni signály těla správně interpretovat. Pokud vyjdeme z předpokladu, že jsme se velmi rychle naučili rozumět „řeči těla“ našich domácích mazlíčků, kdy s největší pravděpodobností odhadneme, že nám pes nebo kočka, aniž by promluvili, říkají: „Rád bych dostal něco k jídlu. Otevři už konečně ty dveře, chci dovnitř. Já jsem to neudělal. Já se tě bojím. Pozor, zaútočím!“ pak se stejně tak můžeme naučit číst signály těla komunikátora (učitel svého žáka apod.) a rozumět jejich skutečnému významu.

Učení řeči těla nebude tak složité, jak se v tuto chvíli může zdát, protože, jak říkají Mareš a Krivohlavý: *Od malička se člověk učí rozumět mimoslovním citovým projevům druhých lidí*

¹²⁸ ANDERSON, Chris. *Přednášejte jako na TEDu: oficiální průvodce veřejným vystupováním od kurátora konference TED*. Přeložil Štěpán DŘÍMALKÁ. V Brně: Jan Melvil Publishing, 2016, s. 31-32. Žádná velká věda. ISBN 978-80-755-5004-0.

¹²⁹ In: LEWIS, David. *Tajná řeč těla*. Praha: Victoria Publishing, 1994. ISBN 80-85605-49-X.

*jako nedílnému celku. Čte je v jejich tváři, slyší je v tónu jejich hlasu, pozoruje je v pohybech lidí při různých afektech atp.*¹³⁰ Dítě dokáže dokonale rozpoznat, jak má reagovat na bezeslovné chování svého rodiče, a dobře ví, zda si může dovolit ještě chvíli škemrat, či zda už to nemá cenu a raději se musí stáhnout do ústraní. Říká se, že až do věku kolem tří let se děti spoléhají výhradně na mimoverbální komunikaci.

Žák, od první chvíle, kdy vstoupí učitel do třídy, bedlivě sleduje, jakou má učitel náladu, jak se chová a co si k němu může nebo nemůže dovolit.

Jestli jsme takto dokázali dekodovat nonverbální signály v dětství, proč bychom to nedokázali jako dospělí. Samozřejmě zde opět platí, že vědomost je silnější než pouhá intuice, proto se nyní pojdme podívat, co z nonverbálních signálů jedince můžeme vyčíst.

Co nám řeč těla prozradí

Řeč těla nám ukazuje relativně stálé **vlastnosti** komunikátora – schopnosti, rysy osobnosti, temperament, charakter; jeho **současný psychický stav** – náladu, pocity, afekty, emoce.¹³¹ Mareš a Křivohlavý říkají: *Ve verbální komunikaci často dominují věcné informace a logické vztahy, naproti tomu nonverbální komunikace je pokládána především za řeč emocí.*¹³² Mnohdy pouhým pohledem dokážeme vyjádřit daleko přesněji emoci, kterou bychom jen těžko formulovali slovy. Beze slov komunikátor dokáže „říct“, jak mu právě teď je, co je mu příjemné, co nepříjemné.

Komunikátor nám také prozradí **záměr svého sdělování** – například zda má či nemá zájem o navázání bližšího styku, nebo se chce naopak od druhého distancovat; pokouší-li se ovlivnit komunikantův postoj k někomu nebo k něčemu; pokouší-li se komunikanta o něčem přesvědčit; dává-li komunikantovi povel, aby reagoval.

¹³⁰ MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 113. ISBN 80-210-1070-3.

¹³¹ Od roku 1938, kdy vyšla Woodworthova kniha „Experimentální psychologie“, se většinou shodně uvádí, že neverbálními prostředky čitelně vyjádříme **sedm základních emocí**. Jsou to: štěstí (radost, potěšení), překvapení, strach, smutek, hněv, znechucení (opovržení) a emoční zájem o něco. Teprve později do tohoto seznamu přibýlo ještě několik emocí, jakými jsou: stud, plachost, vina a sebezavrhování.

¹³² MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 113. ISBN 80-210-1070-3.

Dále nám řeč těla ukáže, jaký má komunikátor **postoj k předmětu sdělování**, jaký má **postoj ke komunikantovi**, jaký na nás chce vytvořit **dojem** (sebeprezentace) a co si o něm máme myslet (říká nám, kdo je a za koho ho máme považovat).

Nonverbální signály komunikátora nám ukazují i **kulturně tradovaná gesta**, které jsou spojena s kulturou, ve které komunikátor žil nebo stále žije. Wage uvádí příklad pokusu k dokázání kulturně specifické komunikace: *Evropský vrabec byl přemístěn do USA. V počátečních týdnech mu činilo problémy dokonale porozumět svým americkým příbuzným. Musel se naučit „místní dialekt*.¹³³ Watzlawick (1998), který se podrobně seznámil s pracemi etologů, tvrdí, že velkou část neverbální komunikace jsme zdědili od svých živočišných předchůdců a další část již máme „naprogramovanou“ kulturou.¹³⁴

Významy nonverbálních signálů jsou také podmíněny **dobou**, **sociální skupinou** či **prostředím**, ve kterém komunikátor žil nebo žije.

Blažek¹³⁵ říká, že celkově mají nonverbální projevy složku **vrozenou** – druhově specifickou, společnou pro všechny příslušníky; **převzatou učením** – složku, která vyjadřuje kulturní (kulturně specifickou, sdílenou určitou společností, etnikem) či kolektivní příslušnost (skupinově specifickou, sdílenou v rámci jedinců, tvořících určitou komunitu: například věkovou, profesní, zájmovou) a složku **osobitou** – individuálně specifickou. Tyto složky nejsou striktně oddělené a samostatné. Neverbální komunikaci nelze v žádném případě chápat jen jako důsledek evolučních procesů ani jako výhradně kulturně podmíněný fenomén.

Vědomé a podvědomé vysílání

Některé signály vysíláme vědomě, jiné podvědomě. **Vědomě** děláme všechno, co si uvědomujeme, co ovládáme svou vůlí, u čeho záměrně a cílevědomě ovlivňujeme výsledek své činnosti, svého jednání. Podle F. Koukolíka znamená tento pojem *bdělost, zaměřenou*

¹³³ WAGE, Jan L. *Řeč těla jako účinný nástroj prodeje*. 4. vyd. Praha: Management Press, 2000. ISBN 80-7261-014-7.

¹³⁴ In: VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2.

¹³⁵ BLAŽEK, Vladimír. *Komunikace a lidské tělo: antropologie chování 5: [učební text pro nebiologické a nepsychologické obory]*. 1. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita, 2011, s. 134. ISBN 978-80-261-0033-1.

*pozornost a sebeuvědomování.*¹³⁶ Jde o pohyby, které vykonáváme, abychom druhému sdělili konkrétní obsah (někomu hrozíme pěstí, poplácáme ho uznale po rameni, prsty formujeme do tvaru písmene V...). Vědomě komunikujeme v předem plánovaných, připravených a promyšlených situacích, ve kterých je nutné se ovládat a snažit se mít projevy těla pod kontrolou a smysluplně je využívat. Vědomou nonverbální komunikaci používají různé profese: policisté, herci, tanečníci, modelky, učitelé, řečníci, politici (při ceremoniálech), faráři (při náboženských rituálech), rozhodčí sportovních zápasů, ale také neslyšící. Mimo profese je používají občané v určitých rolích – například v roli diváků (potlesk, dupání, pískání), při masových setkáních či demonstracích apod. Goffman říká, že *toto jednání úzce souvisí s individuální sebekontrolou každé lidské bytosti, zvláště tehdy, když se setkává s jinou bytostí.*¹³⁷

Podvědomím¹³⁸ označujeme procesy, které si neuvědomujeme, a svým vědomím je tedy nemůžeme ovlivnit. V nonverbální komunikaci jde o bezděčné fyzické postoje, pohyby rukou, nohou, hlavy, pohledy očima apod. Například se poškrábeme na nose, dotýkáme se rukou obličeje, prohrábneme si vlasy, nervózně poťukáváme prstem o desku stolu, při údivu otevíráme ústa... Podvědomé signalizování je běžné při každém spontánním reagování a také ve chvílích relaxace (ve stavu „vypnuté autocenzury“).

Ale i těmito bezděčnými pohyby sdělujeme určité obsahy informací, a kdo tyto obsahy umí číst a dokáže je využít, stává se mistrem komunikace.

Pokud bychom se zabývali poměrem mezi vědomou a podvědomou komunikací, zjistili bychom, že je mezi těmito procesy značný nepoměr. Vědomí má jen omezenou kapacitu. C. G. Jung to komentoval slovy: *Vědomí plave jako malý ostrůvek na nedohledném, všeobjímajícím, nekonečném moři podvědomí.*¹³⁹

Psychologové říkají, že vědomě umí jedinec ovládat své tělo od pasu nahoru. Rukama a obličejem například říká, že „je v pohodě“, ale nohy, které ovládat neumí, vypovídají, že zas

¹³⁶ <http://psychologie.nazory.eu/rubriky/vedomi-podvedomi-nevedomi>

¹³⁷ GOFFMAN, Erving. *Všichni hrajeme divadlo: sebe prezentace v každodenním životě*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1999. ISBN 80-902482-4-1.

¹³⁸ Psychologové spíše užívají termín nevědomí, ale v tomto textu budeme používat pojem podvědomí.

¹³⁹ In: JACOBI, Jolande Székács. *Psychologie C.G. Junga*. Přeložila Ludmila MENŠÍKOVÁ, přeložil Jiří KOCOUREK, přeložil Zdeněk JANČAŘÍK. Praha: Portál, 2013. Spektrum (Portál). ISBN 978-80-262-0353-7.

tak moc v pohodě není. Blažek to potvrzuje: *Čím více se určitá část našeho těla nachází u „řídící centrály“ – tedy mozku, tím lépe lze vědomě „režírovat“ řeč těla.*¹⁴⁰

V našem textu budeme sledovat především nonverbální komunikaci podvědomou. Občas však zmíníme, jak může učitel, záměrně a účelově, využít ve výchovně vzdělávacím procesu také komunikaci vědomou.

3.3 ROVINY NONVERBÁLNÍ KOMUNIKACE

Lidské tělo se nonverbálně projevuje jako celek, ale pro potřeby komunikace jej sociální psychologové rozdělili na takzvané **roviny**, ve kterých je možné studovat každou část těla zvlášť. Mareš a Křivohlavý upozorňují, že řeč těla má celostní charakter a přirovnávají ho ke hře v orchestru: *Můžeme sice sledovat hru jednotlivých nástrojů, ale provedení skladby je výsledkem souhry všech.*¹⁴¹

Zajímavé je, že komunikátor nejdříve zaujme nonverbální polohu a teprve potom verbálně promluví nebo udělá nějaký čin. Budeme-li pečlivě sledovat projevy jednotlivých „nástrojů jeho těla“, poznáme záměr jeho sdělení ještě dříve, než vysloví první slovo nebo než cokoliv udělá.

O jaké „nástroje“ se jedná? Zprvu stačila vědcům ke studiu řeči těla pouze **mimika** – neboli pohyby obličejového svalstva, a **gestika** – pohyby rukou, nohou a hlavy. Později k těmto dvěma „nástrojům“ přibýly další, jakými jsou **posturologie** – uspořádání těla v prostoru a fyzické postoje jedince; **proxemika** – vzdálenost mezi komunikujícími; **haptika** – dotyky mezi komunikujícími; a ještě později k nim přibyla **kinezika** – pohyby těla v sociální interakci (například chůze, poskoky, plížení...).

Pro srovnání se podívejme, jak řeč těla dělí Mareš a Křivohlavý:¹⁴² Jednotlivé možnosti nonverbální komunikace pojmenovali: **sdělování pohledy** (řeč očí); **výraz obličeje** (mimika); **pohyby** (kinezika), **fyzický postoj** (konfigurace všech částí těla), **gesta** (gestika), **dotyk** (haptika), **přiblížení či oddálení se** (proxemika). K těmto rovinám přidávají ještě **úpravu**

¹⁴⁰ BLAŽEK, Vladimír. *Komunikace a lidské tělo: antropologie chování 5: [učební text pro nebiologické a nepsychologické obory]*. 1. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita, 2011. ISBN 978-80-261-0033-1.

¹⁴¹ MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 106. ISBN 80-210-1070-3.

¹⁴² Tamtéž.

zevnějšku a životního prostředí.¹⁴³ Ve starší práci Křivohlavého¹⁴⁴ je uvedeno, že nonverbálně komunikujeme: 1. gesty, pohyby hlavou a dalšími pohyby těla; 2. postoji těla; 3. výrazy obličeje (mimikou); 4. vzdáleností a zaujímáním prostorových pozic; 5. tělesným kontaktem; 6. tónem hlasu a dalšími neverbálními aspekty řeči; 7. oblečením, zdobností, fyzickými a jinými aspekty vlastního zjevu.

Wahlstrom¹⁴⁵ k výše uvedeným rovinám ještě přidává **chronemiku** – zacházení jedince s časem (to, jak nakládáme s časem, o nás mnohé vypovídá) a **zacházení s předměty** (například způsob řízení auta, zařízení bytu, pořádek či nepořádek na pracovním stole).

Upozornění před čtením následujících podkapitol

V následujících podkapitolách si o jednotlivých rovinách nonverbální komunikace povíme více. Budeme sledovat, z jakých projevů lze vyčíst jaké sdělení. Ale upozorňujeme, že všechny výklady mohou být zkreslující a není možné je generalizovat! Než bychom měli přejímat jednotlivé výklady nonverbálních signálů pouze z knih, je lepší vypěstovat si svůj osobní pozorovací talent. I tak je potřeba počítat s tím, že budou naše odhady platit pouze ze 70 % (jak uvádějí psychologové) a 30 % budou tvořit výjimky, pro které náš odhad a následný soud platit nebude.

¹⁴³ Protože se v naší práci sdělováním úpravou zevnějšku a úpravou životního prostředí komunikátorů věnovat nebudeme, řekněme si jen, že oblečení, upravenost, zdobnost, zařízení interiéru apod. mají velký vliv na „haló efekt“, který komunikátor může u komunikanta vyvolat. Takto vytvořený obraz může po delší čas zkreslovat komunikantův úsudek o komunikátorovi. O tom, že máme přirozený sklon považovat člověka hůře či zanedbaně oblečeného za jedince, který má „nižší status“ než člověk perfektně oblečený, už zpívali Jan Werich s Jiřím Voskovcem v písni „Šaty dělají člověka“. Ve středních a vyšších společenských vrstvách může být přítomnost zanedbaně oblečeného jedince zdrojem pohoršení a někdy i strachu z takové osoby. Mareš a Křivohlavý (1995, s. 10) ještě uvádějí: *Přesvědčivost sdělení ovlivňovalo i celkové vzezření mluvčího. Obecně lze říci, že čím je vzezření mluvčího bližší vzezření posluchačů (např. oblečením, úpravou vlasů), tím přesvědčivěji může jeho sdělení působit.*

¹⁴⁴ KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Vyd. 1. Praha: Svoboda, 1988. Členská knižnice nakl. Svoboda.

¹⁴⁵ In: VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2.

3.4 MIMIKA

Mimos (řec.) – citlivě napodobující, imitující, zpodobňující.

Mimika se zabývá sdělováním pomocí **pohybů obličejového svalstva**. Z těchto pohybů můžeme vyčíst současný psychický stav jedince, jeho aktuální náladu, ale i rysy osobnosti, charakter a další psychické vlastnosti; můžeme zaznamenat kulturně tradovaná gesta nebo instrumentální pohyby.

Podle obličeje často soudíme celého člověka, protože z dávného pořekadla víme, že *obličej je zrcadlem naší duše*.

M. L. Knapp definuje výraz tváře takto: *Lidská tvář má velice bohatý komunikační potenciál. Je prvořadě důležitým sdělovačem emocionálních stavů. Odráží vzájemné postoje lidí, kteří spolu jednají, poskytuje zpětnou vazbu v rozhovoru, tj. odpověď na to, co jsme druhému člověku řekli. Někteří badatelé se dokonce domnívají, že z hlediska sociální komunikace je tvář, vedle slova, druhým nejdůležitějším sdělovacím prostředkem v mezilidském styku.*¹⁴⁶ P. Ekman o výrazu tváře říká: *I když je v našem jazyce poměrně omezený počet slovních výrazů pro popis toho, co se děje v lidské tváři (např. úsměv, výsměch, zakabonění atd.), přece jen je možno konstatovat, že svaly v našem obličejí jsou natolik složitým předivem, že nám umožňují více než 1000 různých výrazů obličeje. Činnost tohoto přediva svalů v našem obličejí je přitom tak hbitá, že tyto rozmanité výrazy mohou být produkovány v minimálním čase.*¹⁴⁷ V. Blažek dodává: *Obličej na sebe soustřeďuje pozornost jako zdroj informací o biologických vlastnostech, jako jsou pohlaví a věk, zdraví a fyziologický stav (vegetativní projevy emočního prožívání, reprodukční fáze u žen).*¹⁴⁸ Zdá se, že ze signálů lidské tváře, takzvaného *tváření se*, může učitel od žáků vyčíst mnoho informací, kterým, pokud je bude umět správně interpretovat, může věřit. Řecký Sókratés své žáky učil, že slova mohou klamat, ale výraz lidské tváře nikoli.

Lidská tvář na nás velmi působí a zpravidla se stává první informací o druhém člověku. Když nám někdo o někom vypráví, za prvé nás zajímá, jak dotyčný člověk *vypadá*. V milostném vztahu od partnera vyžadujeme jeho fotografii (tím ale máme na mysli fotografii jeho obličeje;

¹⁴⁶ <http://cs.wikipedia.org/wiki/Mimika>

¹⁴⁷ Tamtéž.

¹⁴⁸ BLAŽEK, Vladimír. *Komunikace a lidské tělo: antropologie chování 5: [(učební text pro nebiologické a nepsychologické obory)]*. 1. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita, 2011. ISBN 978-80-261-0033-1.

kdyby nám věnoval fotografii celé postavy, nijak nás tím neuspokojí). Tuto fotografii si následně vystavujeme na různá místa pokoje či pracovny, vkládáme ji do peněženky, abychom obličej partnera měli častěji na očích.

Největšími mistry ve čtení obličejů jsou děti, protože úplně ze všeho nejdříve načítají signály obličejů kolem sebe a snaží se je pochopit. To se také promítá do dětské kresby, kdy děti personifikují věci a zvířata tím, že jim kreslí lidské obličejy. N. Zárubová – Pfeffermannová cituje experiment, ve kterém byly malým dětem předkládány fotografie různých obličejů a zjišťovalo se, co z nich děti dokážou vyčíst. Došla k zajímavému závěru: *Děti, které byly schopny v testu přesně rozpoznávat emoce z obličejů na fotografiích, byly zároveň nejoblíbenější mezi vrstevníky.*¹⁴⁹ Mareš a Křivohlavý tuto informaci rozšiřují i na dospělé jedince, když říkají, že *ti, kdo se nejlépe vyznají v emocích druhých lidí, mají nejrozvinutější schopnosti pro detail neverbálních projevů a patří k nejoblíbenějším lidem. Sami bývají velmi citliví.*¹⁵⁰

3.4.1 CO UKAZUJÍ POHYBY OBLIČEJOVÉHO SVALSTVA

Lidská tvář nám nejčastěji nabízí sdělování **emocí**: citů, pocitů, citových prožitků a afektů. Psychologové P. Ekman a W. Fiesen zjišťovali, kolik druhů emocí dokáže člověk s velkou přesností rozlišit v obličejích jiných lidí, a našli 7 primárních dvojic emocí:¹⁵¹

štěstí x neštěstí
neočekávané překvapení x splněné překvapení
strach, bázeň x pocit jistoty
radost x smutek
klid x rozčilení
spokojenost x nespokojenost až znechucení
zájem x nezájem, nuda

¹⁴⁹ ZÁRUBOVÁ-PFEFFERMANNOVÁ, Noemi. *Gesta a mimika: učební texty pro studenty nonverbálního a komediálního divadla*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Hudební fakulta, katedra nonverbálního a komediálního divadla, 2008, s. 13. ISBN 978-80-7331-128-5.

¹⁵⁰ MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

¹⁵¹ KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Vyd. 1. Praha: Svoboda, 1988. Členská knižnice nakl. Svoboda.

Ekman s Fiesenem z pokusné skupiny zjistili, že lepších výsledků v určování emocí z obličeje, dosahovali lidé introvertní, než extravertní; spíše ženy než muži.

N. Zárubová-Pfeffermannová doplňuje: *Negativní emoce* vyjadřují v mimickém výrazu obličeje linie špičaté a zkrabacené, *šťěstí a kladné emoce* poznáme z obličeje kulatého a okrouhlého. Toto tvrzení dokládá výzkumem: Když lidem zadáte úkol nakreslit pojmy „šťěstí“ a „zlost“, u první emoce kreslí obrazce kulaté, u druhé emoce obrazce špičaté.¹⁵²

Nejsou to jenom emoce, co můžeme pozorovat v obličeji druhého. Mimikou sdělujeme i **kulturně tradovaná gesta** – zdvořilostní úsměv, záměrné divení se, špulení rtů jako znak uznání atd.

Obličej ukazuje také tzv. **instrumentální pohyby**, kterými rozumíme výrazy obličeje při kýchání, zívání, pláči, smíchu.

Rozdělení obličeje

Tvář je nedílný celek a každá emoce, kulturně tradované gesto či instrumentální pohyb jsou vyjadřovány celým obličejem (mimickými změnami v celé tváři). Je však dokázáno, že se každý jev výrazně projeví na určité části obličeje. Proto sociální psychologové obličej rozdělili na několik oblastí a hovoří o tzv. **struktuře obličeje**. Rozlišujeme tři základní oblasti: **oblast čela, oblast očí, oblast spodní**.

a) Oblast čela

V oblasti čela se nacházejí vrásky a obočí. **Vrásky**, u jedince, který již vrásky má, nám prozrazují, jak se nejčastěji tvářil během svého dosavadního života. Jeho kůže se v určitých místech vytahala a uvolnila, v místech přehybů tak jedinci zůstaly rýhy. Uvádí se, že **svislé vrásky** ukazují: usilovnou pozornost, překvapení; **dvě svislé rýhy** mezi obočím značí zlost (ale také krátkozrakost, když se namáhá, aby viděl do dálky). **Vodorovné vrásky** značí: nelibost, strach, duševní námahu, divení se: pokud vodorovné vrásky na čele povytáhneme a máme

¹⁵² ZÁRUBOVÁ-PFEFFERMANNOVÁ, Noemi. *Gesta a mimika: učební texty pro studenty nonverbálního a komediálního divadla*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Hudební fakulta, katedra nonverbálního a komediálního divadla, 2008, s. 13. ISBN 978-80-7331-128-5.

zavřená ústa, ukazujeme údiv; v případě, že k povytaženým vráskám ústa otevřeme, ukazujeme zděšení.

Vějířky vrásek od očí k uchu ukazují jedince radostného, který má převážně dobrou náladu, často a rád směje.¹⁵³

Obočí ukazuje překvapení, strach, smutek, štěstí. Některé publikace vyprávějí o tom, že pokud někoho rádi vidíme, podvědomě zvedáme při pozdravu obočí. V případě, že tento pohyb chybí, pak druhému signalizujeme svoji apatii nebo dokonce nesympatii vůči němu.

b) Oblast očí

80 % informací z obličeje nám řeknou **oči** a **oční kontakt**. Téměř 50 % času stráveného s druhým člověkem probíhá vzájemný oční kontakt. Oči jsou pro nás dominantní již od útlého věku. Děti to dokazují tím, že již ve svých prvních kresbách hlavonožců věnují velkou intenzitu čar očím. Oči jsou pro ně tak fascinující, že když je nějaký člověk zaujme, nemohou z něj spustit zrak. Dokonce mají tak vypěstované vnímání, že dokážou odezírat z očí dospělého jeho náladu a podle toho s ním jednat. Toto už se nedá říct o vnímání dospělého jedince.

Čím mluví naše oči

- proměnami oka
- zaměřením pohledu (na koho, na co, kam)
- dobou trvání zaměřeného pohledu
- selekcí pohledů (na co se díváme dříve, na co později)
- četností pohledů na různé terče
- úhlem pootevřených víček

Proměny lidského oka

Lidské oko se skládá ze tří částí. Z bělma, duhovky a zornice. Při různých emocionálních situacích se tyto části oka proměňují. **Bělmo** mění svoji barvu podle pohody, únavy, nemoci apod., **duhovka** tmavne a světlá podle nálady jedince (vzteky ji vede k tmavším odstínům, radost

¹⁵³ Spisovatelka B. Nesvadbová říká vějířkům kolem očí velmi poeticky – **letovrásky**, protože se prý kolem očí schraňuje všechen smích i pláč *jako letokruhy v kmeni stromu*.

ke světlejším), **zornice** se rozšiřuje a úží podle libosti a nelibosti jedince. Průměr zornice je přímo úměrný intenzitě emocionálního stavu jedince. Má-li jeho zornice mimořádně velký průměr, může to svědčit o tom, že se jedinci něco líbí, něco ho vzrušuje, jedinec žasne nebo je vyděšen (když dítě vidí, jak kouzelník vytahuje z kabátu holubici, dětská zornice se rozšíří); pokud jedinec vidí něco nepříjemného, nemilého nebo myslí na něco zlého, zornice se mu zúží. Zde je samozřejmě nutné dodat, že zúžení či rozšíření zornice nemusí být způsobeno jen pohledem na něco pozitivního nebo negativního. Velikost zornic ovlivňuje též ostrost a jas světla. Silnější světelný žár zornici úží, tma ji rozšiřuje. V každém případě ani jedna z těchto proměn oka nepodléhá lidské vůli. Vše probíhá podvědomě.

Pohledy očí

V interakci s druhým nabízí jedinec několik základních pohledů očí. Výzkumy ukázaly, že naše oči při komunikaci těkají (podle četnosti pohledů) nejvíce na oči, ústa a postupně po těle dolů přes hrud', až na genitálie. Lewis uvádí kvantifikaci: *Naše pohledy na druhého ze 75 % směřují do trojúhelníku levé oko, pravé oko, ústa, z 10 % do oblasti čela a vlasů, z 5 % si všímají brady. Jenom ze zbylých 10 % si prohlížíme zbývající části těla.*¹⁵⁴

Přímý oční kontakt

Nás nejvíce zajímá pohled z očí do očí, protože **přímý oční kontakt** je jedním z nejsilnějších a zároveň nejnáročnějších kontaktů s druhým člověkem. Agryle a Cook¹⁵⁵ tvrdí, že pohledem do očí získáváme mnoho informací, ale také jich o sobě hodně vysíláme (ať chceme nebo nechceme), že zraková komunikace má klíčový význam v celém sociálním chování člověka. Přímý oční kontakt má „akční sílu“, srovnatelnou s gesty a slovy: velice snadno můžeme v druhém člověku navodit pohledem úzkost, zrakem ho můžeme přesvědčovat či prosit atd.

Není však možné dívat se druhému do očí nepřetržitě, ale je možné nabízet více nebo méně přímého očního kontaktu. Kdo se při komunikaci dívá druhému do očí **déle a častěji**, ukazuje svoji sebejistotu, autoritu a dominanci. Delším přímým očním kontaktem můžeme druhého ovlivňovat nebo vyjadřovat intimní vztah (milenci se sobě dívají do očí velmi často; stejně tak

¹⁵⁴ LEWIS, David. *Tajná řeč těla*. Praha: Victoria Publishing, 1994. ISBN 80-85605-49-X.

¹⁵⁵ In: LEWIS, David. *Tajná řeč těla*. Praha: Victoria Publishing, 1994. ISBN 80-85605-49-X.

intenzivně se dívá na své dítě matka při kojení). Kdo se druhému dívá do očí **krátce a méně často**, ukazuje nejistotu, uzavřenost a tendenci vyhýbat se kontaktu.

Z výzkumů je známo, že přímý oční kontakt nabízejí více ženy než muži, více děti než dospělí (malé děti by se rády nepřetržitě dívaly do očí sympatického člověka, ale maminky jim vysvětlí, že se to „nedělá“) a určitá skupina mentálně retardovaných.

Vědomý přímý oční kontakt se stal v mnoha kulturách součástí tradovaných gest. Například když podáváme ruku, ťukáme si skleničkou, měli bychom se druhému podívat do očí. Naopak jsou národy, které v delším přímém očním kontaktu cítí agresivitu a výzvu na souboj (například Vietnamci – což ale už neplatí o vietnamských studentech žijících od narození v České republice).

Na pohled z očí od očí jsou lidé mimořádně citliví. Zajímá je: kdo začal, kdo se přidal, jak dlouho vzájemný pohled trval, jakou četnost pohledů druhý nabídl, kdo dříve pohledem uhnul. Pokud je účastníků komunikace více, zajímá je: na koho se komunikátor podívá dříve, na koho se dívá víckrát, koho z očního kontaktu vynechává (například učitel ve třídě – o tom se zmíníme v následující kapitole).

Přímý oční kontakt je pro nás velmi silným emocionálním zážitkem, a to jak kladným, tak také záporným. Takzvaný **upřený pohled** (intenzivní oční kontakt) v nás může vyvolat strach a pro svoji agresivitu (hrozbu, boj) je nám nepříjemný. Takový pohled může použít agresivní jedinec při konfliktu; učitel, když kárá žáka nebo celou třídu, ale také fanoušek kolektivních sportů (fotbalu, hokeje) či demagogický rétor. To, že jsou oči silnou zbraní, věděli již staří námořníci, a proto malovali na příď svých lodí „bojovné oko“. Toto široce otevřené oko mělo chránit jejich lodě před nebezpečnými mořskými živly.¹⁵⁶ Z oblasti zoologie víme, že je nebezpečné dívat se zvířeti do očí. Vyvolává to v něm agresi a mohlo by na nás zaútočit (mohlo by ale také i utéci).¹⁵⁷ Novodobé výzkumy prokázaly, že je-li v místnosti na zdi obraz s lidským okem, začneme se podvědomě chovat tak, jako bychom v místnosti nebyli sami; máme pocit, že jsme

¹⁵⁶ MORRIS Desmond. Televizní pořady BBC „Nonverbální komunikace“.

¹⁵⁷ Zde se nabízí odpověď, proč muži nabízejí méně očního kontaktu než ženy. Archetyp ženy je bytost, která se stará o udržování ohně, o zpracování potravy, o děti a starce. Je připravena na komunikaci především čtením z očí členů tlupy, proto nabízí více přímého očního kontaktu. Muži – lovci – dobře věděli, že se nesměli podívat své zvířecí oběti do očí. Buď by ji vyplašili, nebo by na ně mohla zaútočit.

někým pozorování (stejnou funkci zastávají plakáty v dopravních prostředcích nebo na veřejných místech). Na obrazech se často oko nachází ve středu obrazu.

Pohledy pod oči, nad oči, zavřené oči

Jsou případy, kdy se jedinec při komunikaci druhému nedívá přímo do očí, ale dívá se nad úroveň nebo pod úroveň jeho očí nebo dokonce oči zavírá (i toto bylo pozorováno při výkladu učitelů ve vyučovacích hodinách). Když se někdo dívá **nad úroveň očí druhého** (tedy nad člověka), signalizuje tím svoji nadřazenost, vyvyšování se, přehlížení druhého. Pokud se dívá pod úroveň očí (dolů do země), dává druhému najevo své ponížení, pokoru, podceňování se. V komunikaci se cítí nerovnocenně a nejraději by dialog ukončil. Ten, kdo při komunikaci s druhým **oči zavírá**, ukazuje, že má svůj svět, do kterého se často uzavírá; nechce nebo se bojí řešit problémy.

c) Oblast nosu, úst a brady

Ústa a rty patří od dětství k našim nejdůležitějším orgánům, jimiž poznáváme svět a jimiž se světem komunikujeme. Polibkem vyjadřujeme náklonnost, kousnutím averzi.

Ústa dokážou přesněji určit duševní stav jedince. P. Lersch zkoumal, zda je možné poznat duševní stav jedince snadněji podle fotografií očí nebo podle fotografií úst. Jako experimentální podněty použil fotomontáže sestavené z částí obličeje, vyjadřujících různé duševní stavy (např. šlo o oči plačícího člověka a ústa člověka veselého). Zkoumané osoby měly říct, co vyjadřuje výraz předloženého obličeje. Podle odpovědí respondentů dospěl Lersch ke zjištění, že signifikantnější jsou ústa.¹⁵⁸

Ústa a rty nám svým pootevřením, otevřením, sevřením, pohybem koutků, prozradí více informací o druhém, než si sami uvědomujeme: **semknutá ústa** ukazují citlivost, strach před kontaktem, odmítavý postoj, rozhodnost, málomluvnost, silnou vůli, odhodlání, odvahu, přemýšlení, ale i agresi či emoční vypětí. **Pootevřená, otevřená ústa** (pokud nejde o nějakou poruchu nebo zvětšené nosní madle) upozorňují na nedostatky sebekontroly, údiv, duševní tupost, ale také velké sebeovládání. **Přehrnování spodního rtu přes horní** (zejména u dětí) ukazuje nelibost, nechť něco udělat. **Koutky úst směřující dolů** naznačují reakci hořkosti,

¹⁵⁸ In: LEWIS, David. *Tajná řeč těla*. Praha: Victoria Publishing, 1994. ISBN 80-85605-49-X.

měkkost, infantilitu, slabou vůli, pesimismus, depresi. **Koutky úst směřující nahoru** ukazují energický odpor, bolest, rozmrzelost, nespokojenost. **Ústa zavřená, koutky lehce zvednuté** znamenají sladkou reakci na podnět nebo také naivní ješitnost. **Trvale zvednuté koutky** ukazují přesládllost, pohodu, potěšení, radost, ale i nudu a samolibost.

Úsměv

Úsměv se vyvinul z vyděšené tváře primáta. **Vycenění zubů připomínající úsměv s koutky dozadu** značí vyděšení a hrůzu. Dnes sice úsměv znamená přátelství, ale s jakýmsi nevysloveným doplněním: „Mám z tebe strach, ale ty se neboj, já pro tebe žádnou hrozbu nepředstavuji,“ a zároveň dodává, „já nejsem agresivní. Já jsem přítel.“¹⁵⁹

Postupně se stal úsměv v mnoha kulturách, profesích,¹⁶⁰ ale i sportovních disciplínách znakem **přátelství, sympatie, pohody a vstřícnosti** („usmívat se musí“ prodavači, protagonisté reklamy; krasobruslaři, tanečníci, gymnastky, akvabely...).

Již Ovidius, hluboko před naším letopočtem, zná hodnotu úsměvu a dívkám, chtějí-li získat půvabný vzhled, ve své knize „Umění milovat“ doporučuje přesný technologický postup, jak se mají usmívat: *Otvírej mírně ústa, měj doličky na obou tvářích, přitom kořeny zubů zakrývej okrajem rtů. Nesměj se stále a stále, až křeč tě v slabinách svírá, jakousi ženskou něhou zvoniti musí tvůj smích.* Dále vysvětluje, že je úsměv maskou, která pomůže vnitřnímu opravdovému úsměvu ve druhém člověku: *Hrajte úsměv, opravdový se dostaví!* Tuto myšlenku Ovidius ještě doplňuje: *Často, kdo předstíral lásku, pak opravdu milovat začal. Často, co zprvu jen líčil, skutečně stalo se pak.*¹⁶¹

Nejen Ovidius, ale také mnoho publikací o nonverbální komunikaci prodejcům doporučuje, aby se při nabízení zboží usmívali. Je tu však jeden problém, který popisují některé prameny: 28 úsměvů ze 30 není úsměvem srdečným. Takové úsměvy jsou označovány jako **falešné úsměvy**. Když se náhodně setkáme s cizincem, který se nás anglicky zeptá na cestu, a my si hned nemůžeme vybavit frázi, kterou mu odpovíme, usmíváme se, i když nám v tu chvíli do smíchu

¹⁵⁹ MORRIS Desmond. Televizní pořady BBC „Nonverbální komunikace“.

¹⁶⁰ Bankovní úřednice u přepážky nebo zaměstnankyně cestovních kanceláří mají u některých společností předepsáno nejen všeobecně se usmívat, ale požadavky kladené na jejich chování specifikují už i počet, druh, trvání či pořadí úsměvů. Tyto detaily komunikace se mění v interní normy pro jednání se zákazníky. (Vybíral, 2000)

¹⁶¹ In: OVIDIUS. *O lásce a milování*. Praha: Svoboda, 1990. Antická knihovna (Svoboda).

není. Když do někoho omylem vrazíme, omlouváme se mu s úsměvem na rtech, ale ani tento úsměv nemůžeme klasifikovat jako upřímný. Stejně tak je tomu u úsměvu koketního, kdy k sobě žena láká muže apod. Jen dva úsměvy ze třiceti vycházejí z naší skutečně prožívané radosti.

Zajímavost zmiňuje V. Vávra, když cituje A. Kendona. Ten dělí úsměv na **otevřený** (s vyceněním zubů) a **zavřený** (rty se dotýkají), přitom vysvětluje, který úsměv nás přitahuje a který naopak odrazuje. Uvádí to na příkladu milostného vztahu: *Jakmile se před polibkem objeví na tváři ženy rozpínání horního rtu, s mírným povytažením ústních koutků (úsměv zavřený), začne se k ženě přiklánět muž a líbá jako první. Když se ústní koutky protahují daleko víc vzhůru a za nosortovou rýhou se nápadně vzdouvají charakteristicky zakřivené tvářové valy, navíc se uvolňují rty, mezi nimiž se začnou blyštět zuby (úsměv otevřený), tento projev muže naopak odrazuje a jejich hlava od ženy ustupuje (zato se začne přiklánět hlava ženy a chystá se k polibku jako první).*¹⁶²

Ne všechny kultury vnímají úsměv jako zdvořilost, sympatii a náklonnost. Když potkáte indiána, neusmívejte se na něj, tato kultura bere úsměv jako výsměch!

Smích

Smích se, oproti úsměvu, napodobuje hůře. Umí to je dobří herci. Přitom se ví, že smích je léčivý (často se používá fráze: smích je lék).¹⁶³ Tento pohyb obličejových svalů uvolňuje endorfiny a stává se dokonalou prevencí proti stresu. Pokud nám není dvakrát do smíchu, a přesto chceme udělat něco proti stresu, stačí, když si vezmeme do úst tužku a okousáváme současně oba její konce svými stoličkami.

Poznámka:

Pohyby obličejového svalstva můžeme studovat téměř u všech lidí s výjimkou hráčů pokeru. Tito hráči jsou mistři v ovládání svých tváří. Jejich kamenný výraz nikomu neprozradí, co mají v ruce za karty a jakou hru s nimi budou hrát. Na druhou stranu jsou to také mistři ve čtení tváří svých protihráčů, protože musejí velmi rychle rozpoznat jejich herní záměry. Jen hluboké

¹⁶² In: VÁVRA, Vlastimil. *Mluvíme beze slov*. Praha: Panorama, 1990, s. 99-101. ISBN 80-7038-128-0.

¹⁶³ Smíchem, jakožto léčebnou metodou, se zabývá český psychiatr K. Nešpor.
<https://www.drnespor.eu/smichcz.html>).

studium chování hráče pokeru dokázalo potvrdit, že ani tento velký profesionál ve svém sebeovládání neuhlídá všechno.¹⁶⁴

3.5 GESTIKA

Gesta jsou pohyby rukou, nohou a hlavy, které vyjadřují konkrétní informaci, ať už vyslanou záměrně nebo podvědomě. Gesto je o mnoho milionů let starší než slovo. Pračlověk se vyjadřoval gesty, a tím na druhé přenášel potřebná sdělení. V současné době gesta doprovázejí verbální projev. Říká se jim „mlčenlivá slova“. Gestujeme proto, abychom druhému sdělili něco, co buď neumíme vyjádřit slovy, nebo co naše slova podpoří a zdůrazní či dokreslí. Mnohdy ale také gesta naši verbální řeč popřou (například když říkáme, že „jsme úplně v pohodě“, a přitom křížíme ruce i nohy před tělem).

Jedinec nemůže verbálně hovořit, aniž by ke slovům nepřikládal pohyby rukou, nohou či hlavy. Na světě jsou dokonce lidé, kteří se domlouvají výhradně gesty – například *trapisté*¹⁶⁵ - církevní řád s přísnými předpisy o téměř trvalém mlčení a půstu. Hluchoněmí ke komunikaci používají buď daktylní řeč (prstovou abecedu) nebo znakovou řeč (gestování).

Blažek vidí pojetí gestiky širěji: *Nejvýznamnější pohybovou složkou nonverbální komunikace jsou gesta, z nichž jsou některá zaměřená vůči obličeji, jiná se týkají rukou a opět jiná nohou a trupu. Součástí sdělování, prostřednictvím těla, jsou i celkové pohyby trupu a také chůze.*¹⁶⁶

Dělení gest

Gesta dělíme podle funkce, kterou při komunikaci zastávají, na **ilustrativní, sémantická, regulativní, akustická a intenční**. Pojdme se na ně podívat blíže.

1. Ilustrativní gesta

¹⁶⁴ MORRIS Desmond. Televizní pořady BBC „Nonverbální komunikace.“

¹⁶⁵ Řád *trapistů* vznikl v roce 1662, v opatství La Trappe v Normandii, na základě reformy řádu cisterciáckého.

¹⁶⁶ BLAŽEK, Vladimír. *Komunikace a lidské tělo: antropologie chování 5: [učební text pro nebiologické a nepsychologické obory]*. 1. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita, 2011. ISBN 978-80-261-0033-1.

Ilustrativní gesta zpřesňují (ilustrují) verbální projev, který by byl bez nich chudý. Zdůrazňují některá slova, fráze, tvrzení, naznačují tvar, rytmus (taktováním), tempo. Ukazují směr, velikost či pohyb.

Zkusme si představit, jak bychom gesty ilustrovali například věty: „Udělej to rychle! Já jsem zůstal klidný! Ať už po mně nikdo nic nechce!“

Jsou jedinci nebo dokonce národy, kteří se bez ilustrativních gest neobejdou (představme si například negestujícího Itala nebo Araba. Dokonce se říká: „Svázat Arabovi ruce, když mluví, znamená svázat mu jazyk.“).

2. Sémantická gesta (významová)

Jedná se o gesta, která záměrně nesou konkrétní znak a většinou jsou „přeložitelná“ do artikulované řeči jedním či dvěma slovy. Komunikantovi je konkrétním **symbolem**¹⁶⁷ předávána *jednoznačná* informace, která může verbální sdělení v mnoha případech úspěšně nahradit. Složením prstů můžeme druhému ukázat například počet tři, málo, špetku, metr, míč... Gestem ruky můžeme vyjadřovat i celou větu: poplácáním si na čelo: „Ty ses zbláznil!“, zdviženou rukou ve třídě: „Já bych to chtěl říct!“ apod. Sémantickými gesty můžeme podat celé sdělení. Představte si situaci, kdy vstupujete do kanceláře a sekretářka na vás gestuje: „Telefonuji. Ředitel přijde za pět minut a bude se vám věnovat. Tenhle telefonní rozhovor je dlouhý a nezáživý. Už mě nebaví, ale musím se telefonujícímu věnovat.“¹⁶⁸

Sémantická gesta využívají různé **profese**: policisté, učitelé, faráři, navigátoři letadel, sportovní rozhodčí, herci, hudebníci, makléři na burzách, pracovníci v rozhlasovém či televizním studiu apod.

Tato gesta však mají v různých **kulturách odlišný význam**. Zkoumáním významů určitých gest se věnuje D. Morris, který, buď v knihách nebo v televizních pořadech, tuto rozdílnost ukazuje. Uvedme si několik příkladů:

¹⁶⁷ D. Lewis sémantická gesta nazývá *symboly*. Říká, že symboly jsou signály, které vyjadřují slovo užívané v rámci určité významové oblasti (například z prstů či dlaní: OK, V – vítězství, T – technická poznámka).

¹⁶⁸ Z. Klein vytvořil *Atlas sémantických gest*, ze kterých bychom takové a podobné sdělení mohli poskládat. (Klein, 1998)

Zdvižený palec známe jako gesto uznání, gesto, které říká, že „je to úžasné“! V Japonsku toto gesto symbolizuje číslovku 5, v severním Španělsku gesto říká: „Ať žijí Baskové!“ V dobách zápasů v římské aréně toto gesto znamenalo: „Zabít!“ neboli „Zabodnout!“ (naopak palec skrytý v pěsti říkal: „Nechat žít!“)

Zdvižený ukazovák a malík, s dlaní otočenou k sobě, představuje v Itálii nevěru, tedy „paroháče“; kdežto v USA jde o pozdrav občanů státu Texas.

Zdvižený kroužek z palce a ukazováku v Anglii označuje věci vynikající (O.K.), v jižní Francii, Belgii a Tunisku naopak věci bezcenné (nulové). V USA toto gesto říká, že je „všechno v pořádku“, ale ve střední Americe už označuje „upovídanou ženskou“ a v Latinské Americe znamená: „Jsi pitomec!“ („Culo!“), v Japonsku se takto žádá o peníze a na Sardínii je takto ukazován řitní otvor. V horizontální poloze toto gesto v Německu, Turecku a Rusku značí sexuální výzvu.

Jistě by bylo zajímavé popisovat zde další světové výklady a překlady známých gest, ale to není předmětem naší práce. Proto pouze odkazujeme na knihu D. Lewise „Tajná řeč těla“ či knihy D. Morrise.

Souborem domluvených gest je možné sestavit libovolnou tajnou znakovou řeč. Té se používá za zvláštních situací, kdy například není dovoleno mluvit (ve školní třídě) nebo se jí šifruje zpráva na dětském táboře.

Zkoumáním soustav znaků některých mnišských řádů se zjistilo, že *repertoár znaků se ustálil již před staletími, obsahoval 400-500 gest a dále se příliš nerozšiřoval. Pozorován byl soupis 400 znaků (již zmíněných) trapistů z let 1576 a 1768 a tajná řeč benediktinů z roku 1840, zahrnující 460 znaků*¹⁶⁹.

Mezi sémantická gesta patří i **znaková řeč neslyšících**. Tato řeč má vlastní syntax a její slovník a gramatika vytváří ucelený jazyk.

¹⁶⁹ VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000, s. 66. ISBN 80-7178-291-2.

3. Regulační gesta

Jde o signály řídící, kterými chce komunikátor regulovat (usměrňovat, řídit) komunikanta. Gestem mu ukazuje, co by měl nebo musí udělat. Dává mu pokyn, aby mluvil, mlčel, předal slovo druhému, posadil se, zrychlil, zastavil se, pokračoval, kopnul míč, přiběhl sem.

Mezi regulátory neřadíme pouze gesta rukou a nohou, ale také kývání hlavou. Když učitel při zkoušení souhlasně pokyvuje hlavou, žák dostává informaci, že hovoří správně a měl by takto i pokračovat. Mírný a rychlý záklon hlavy, s bradou nahoru a povytažením obočí vyzývá žáka, aby se postavil nebo pokračoval ve čtení atd. Kýváním hlavou ze strany na stranu učitel žáka upozorňuje, že něco dělá špatně.

Podání ruky

Jedním z regulačních gest je podání ruky. Když někomu podáváme ruku, vybízíme ho k tomu, aby nám ji podal také.

Není nutné opisovat zde americké výklady o pevném stisku nebo leklé rybě. To je opravdu velmi zjednodušující výklad. Zmiňme především to, že když někomu podáváme ruku, přenášíme na něj řadu dalších informací, které podvědomě (nebo vědomě) může dekodovat. Už jenom způsob podání ruky je velmi čitelný. Ruku můžeme druhému podat s vychýlením dlaně nahoru (dlaň je vidět) nebo dlaní dolů (je vidět hřbet ruky) nebo ruku podáme rovně. Vychýlíme-li dlaň nahoru, je to znak vstřícnosti a upřímnosti (srdce na dlani); vychýlíme-li dlaň dolů, ukazujeme svoji nadřazenost a toho, komu ruku podáváme, považujeme za člověka s nižším statutem. Standardní podání ruky ukazuje vyváženost vztahu. Jiné prameny uvádějí: dlaní nahoru – žebráková ruka, která prosí o přízeň; dlaní dolů – tyranova ruka; rovně – partnerova ruka. V následující kapitole se k tomuto tématu ještě vrátíme.

Zajímavá je také intenzita stisku ruky. Je rozdíl, když podáváme ruku kamarádovi k narozeninám a člověku, se kterým se nesnášíme, ale ruku mu podat musíme. Náš stisk bude podvědomě jiný a při „stejném podávání ruky“ pokaždé vyšleme druhému jinou informaci.

4. Akustická gesta (mnohdy sémantická)

Tato gesta komunikant zaznamenává sluchem. Mají výhodu, že je ani nemusí vidět. Patří sem lusknutí prsty, potlesk, dupnutí, zatřukání na dveře apod.

5. Intenční gesta

Některé publikace o nonverbální komunikaci zmiňují i takzvaná **intenční gesta**, protože komunikantovi dopředu prozrazují komunikátorův záměr, tedy to, co v následující chvíli udělá, nebo by chtěl udělat, kdyby mohl.

Kradmý pohled na hodinky na nás prozradí, že už bychom byli rádi někde jinde a dělali něco jiného. Pokud si tohoto gesta komunikační partner všimne, velmi rychle k nám může ztratit důvěru.

Když s někým hovoříme a stojíme proti sobě, naše **pochodování na místě, úkrok stranou nebo dozadu**, druhému říká, že už bychom chtěli odejít. Na rozhovor s ním nemáme čas nebo chuť.

Pokud si v kavárně před přítelem či přítelkyní povědomě **pohráváme se skleničkou vína** (s jakoukoliv skleničkou) tak, že ji hladíme (po nožičce, po kalichu), ukazujeme spolustolovníkovi, co bychom s ním nejraději dělali. Hladili ho. Stejnou informaci vysíláme, když si podvědomě hladíme vlastní kadeře apod.

V knihách o nonverbální komunikaci je popsána řada příkladů podvědomých gest, ze kterých můžeme vyčíst mnoho informací. Pokud se naučíme chápat znaky, které nám komunikátoři vysílají, budeme s nimi umět snadněji komunikovat. V kapitole o nonverbální komunikaci v pedagogické komunikaci se budeme věnovat především gestům, která k učiteli vysílají žáci nebo rodiče, ale také gestům, která k žákům, kolegům či rodičům vysílá učitel.

3.6 POSTUROLOGIE

Tato rovina nonverbální komunikace popisuje **fyzický postoj a pohyby celého těla** komunikujících (chůzi sem nepočítáme, protože tou se zabývá kinezika, o které pojednáme níže). Křivohlavý vysvětluje, že se jedná o **řeč našich fyzických postojů, držení těla a polohových konfigurací** a dodává, že *tělesná poloha naznačuje skutečně nejen to, co se nyní s danou osobou děje, ale i to, co se s ní dalo v předcházejícím okamžiku. Do značné míry tato poloha naznačuje i to, co se s danou osobou bude dít v následující chvíli*. K tomu uvádí příklad z výtvarného umění: *Chce-li výtvarný umělec znázornit statickým obrazem člověka v činnosti,*

*pak obvykle zachycuje člověka v nerovnovážné poloze. Výsledný obraz pak dává představu toho, co se dělo před chvílí a co se bude dít v bezprostředně následujícím okamžiku.*¹⁷⁰

Jedinec si během svého života ustálil určité způsoby svého osobního **stání, sezení** či **ležení** a těmito signály vysílá zprávy o své osobnosti a záměrech jednání. Pokud bychom se nastavili do polohy sochy (postavili, posadili, položili), která o nás říká: „To jsem já,“ dali bychom druhému člověku možnost přechíst si naše relativně stále psychické vlastnosti. Zatímco aktuální fyzická poloha těla a její proměny, související s prožívanou situací, pak ukazují náš současný psychický stav. Například: napětí (při soustředění, při vzteku), uvolnění (při odpočinku, při pohodě), vytahování se (při potřebě zdůraznit sama sebe) apod.

Co z fyzického postoje čteme

Dominanci x submisi

Stabilitu x labilitu

Útok a útek

Přiblížení se x nepřiblížení se

Posazení *ramen*, a tím *zvětšování* či *zmenšování* *obrysu těla*, ukazuje **dominanci** nebo **submisi** komunikujícího. Pokud jedinec **ramena vyvyšuje** (možná si přitom dá ruce v bok), signalizuje agresi, panovačnost, potřebu ovládat druhé, ale také předvádění se či „milostné čepýření“, (je to stejné jako ve světě zvířat, která se také čechrají a zvětšují obrys těla, když chtějí zaujmout vhodného partnera). O tomto jevu se ví už mnoho staletí, proto si některé zájmové skupiny záměrně zvětšovaly (a stále zvětšují) ramena vycpávkami (mužské či ženské sako), výložkami (vojáci – čím vyšší hodnost, tím bohatší a zářivější výložka). Stejně tak se zvětšoval obrys těla královským pláštěm, korunou, chocholem apod. Dominance se vyjadřuje i slovy: *vytahuje se, nafukuje se...*

Naproti tomu submise věší **ramena dolů**, hroutí nebo hrbí tělo. Když jedinec něco provede, udělá se menším, než je, a nejraději by nebyl viděn. Při větě: „Co mám dělat?“ jedinec nejčastěji vyvýší ramena, aby je vzápětí bezvládně spustil co nejnižší (k tomu se ještě nadechne a hlasitě vydechne). Také se může schoulit do klubíčka a je „úplně nejmenší“. Vzpomeňme si, co uděláme, když omylem vstoupíme do místnosti, ve které nemáme co dělat. Slovy se omluvíme:

¹⁷⁰ KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Vyd. 1. Praha: Svoboda, 1988, s. 59-60. Členská knižnice nakl. Svoboda.

„Pardon,“ ale přitom snížíme tělo do submisivní polohy. Submisi vyjadřujeme nejčastěji slovy: *Svěsil hlavu. Svěsil ramena. Je skleslý. Nejráději by se zahrabal do země.*

Ramena nemáme vysunutá nahoru nebo svěšená dolů nepřetržitě. Jejich polohu měníme s měnící se situací. Představme si, že jde žena v noci parkem. Zvětší obrys těla, aby působila dominantně (například se chytí popruhu kabelky) a případný kolemjdoucí může mít pocit, že by se ubránila nebo dokonce zaútočila. Jakmile ale praskne větvička, ženina ramena okamžitě spadnou dolů, se slovy: „Co to bylo?“ Vtom přes cestu přeběhne kočka, žena se zasměje, kým se nechala zneklidnit, opět zvětší obrys těla a jde dál. Zajímavé je také pozorovat fyzický postoj dítěte, když jde svého rodiče o něco poprosit, a naopak když oznamuje, že dostalo jedničku z těžké písemky.

V. Vávra přirovnává zvětšování a zmenšování jedince ke **glazuře**.¹⁷¹ Velikosti (dominance) můžeme dosáhnout stoupnutím si na špičky, napínáním lýtek, povytahováním hrudníku, vysouváním krku vzhůru. *Vzhůru se mohou vydat i paže, zalamovat se v loktech, a vytvářet tak snad vůbec nejpůsobivější dojem, že jsem ze všech nej-nej-největší.*¹⁷² Tento jev vidáme jak u vítězů, tak i u sebe, když dosáhneme úžasného výsledku. Zvedneme ruce nad hlavu a „jsme největší!“.

Aktuální psychickou stabilitu a labilitu jedince čteme z prostoru, který zabírá. Pokud někdo stojí, disponuje menším prostorem než člověk sedící, a ten zase zabírá méně prostoru než člověk ležící. Chceme-li někoho *fyzicky*, ale také *psychicky vychýlit*, podaří se nám to spíše u jedince stojícího než sedícího či ležícího. Proto učitelé vědí, že je strategičtější se při třídních schůzkách s rodiči posadit než řešit problém v poloze stojící, která je agresivnější. A proto častěji dochází ke konfliktům a hádkám, když jednající stojí. Čeština to, při pohledu na člověka ležícího nebo rozvaleného v křesle, vyjadřuje slovy: *S ním ani nehnete!*

Dále je možné z polohy těla sledovat, zda komunikující jedinec **zaútočí, uteče** nebo **zůstane klidný**. V našem těle máme dva systémy: *sympatikus* a *parasymphatikus*. *Sympatikus* tělo mobilizuje a připravuje na útok nebo útěk. Proto v tu chvíli neuvolňuje sliny, neumožňuje

¹⁷¹ V. Vávra (1990) na straně 116 vysvětluje: *Když se cukrovou polevou dodá bonbónům nebo perníku lesklý vzhled, mají „glazuru.*

¹⁷² VÁVRA, Vlastimil. *Mluvíme beze slov*. Praha: Panorama, 1990, s. 116. ISBN 80-7038-128-0.

stolici a zároveň napíná svaly, které by mu pomohly vstát a zaútočit nebo utéci. *Parasympatikus* je systém, který tělo uvolňuje a vede ho do relaxování (nedělní odpoledne v křesle).

Když s jedincem komunikujeme, můžeme při rozhovoru sledovat jeho tělesné polohy, které nám napovídají, jak se bude rozhovor dále odehrávat. Bude klidný (jedinec je pohodlně zády opřený o opěrátko židle a jeho tělo působí uvolněně), chystá se na nás zaútočit (jeho tělo začne mobilizovat svaly, mírně si na židli poposedá, záda se neopírají, dokonce jednu nohu nakročil k nám) nebo pomýšlí na útěk (nohu ukročí stranou a ukazuje nám, že by raději rozhovor ukončil a odešel; stejně tak to ukazují jeho ruce, které se opřou o stehna a vyčkávají, kdy bude vhodné odejít).

Tělo druhého nám při komunikaci také ukazuje, zda k němu můžeme, nebo nemůžeme **přiblížit**. Jedinec, který si naši blízkost nepřeje, od nás začne mírně otáčet trup, z rukou či nohou staví *bariéry*, jinými slovy *zámky* (ruce před tělem, založené do sebe; noha přes nohu). Naopak nabídku k přiblížení signalizuje otevřeným tělem bez bariér. Obrazem takového přiblížení může být dvojice, která roztahuje ruce, jde k sobě a nakonec se plně obejmou (milenecký pár, přátelé, rodina).

3.6.1 MODELÝ FYZICKÝCH POSTOJŮ

Zajímavou typologii fyzických postojů nabízí V. Satirová.¹⁷³ V kapitole *Komunikační vzorce* říká, že během mnoha let pozorování interakcí lidí se jí objasnily způsoby, jak se lidé staví k negativním důsledkům stresu. Z nich vytvořila modely: **blamer**, **placater**, **computer**, **distracter** a **congruent**.

Nyní si tyto modely popíšeme, uvedeme k nim výše zmíněné projevy a vysvětlíme si, jak se nejčastěji ten či onen typ chová, protože s těmito modely fyzických postojů se učitelé při pedagogické komunikaci denně setkávají.

Blamer (žalobce, diktátor, vinič, soudce)

Popis fyzického postoje: Rozkročené nohy, pevně zapuštěné do země, zpevněné těžiště trupu, hlava mírně dolů, vykulené oči, ukazovák s nataženou rukou míří na objekt kritiky.

¹⁷³ SATIR, Virginia. *Kniha o rodině*. Praha: Institut Virginie Satirové, 1994, s. 77-79. ISBN 80-901325-0-2.

Tento typ je **dominantní**, neustále na každém a na všem vidí chyby, na které hlasitě upozorňuje („Ty nikdy nic neuděláš dobře! Tohle mě nebaví!“), věčně s něčím nesouhlasí a udělal by to jinak („Proč vždycky...? Proč nikdy...?“). Všechny upozorňuje, že „tady je pánem“ on! Chová se povýšeně. Jeho hlas je drsný, napjatý, často ječivý.

Díky rozkročeným nohám je **stabilní**. Nenechá se vychýlit. Neustále má napětí ve svalech i v orgánech. V konfliktních situacích, které často vyvolává, mu stoupá krevní tlak.

Dá se u něj očekávat jak **útok**, tak i **útěk**. Když někoho obviňuje, jeho dech je buď trhavý nebo ho úplně zadržuje, krční svaly jsou napjaté, oči mu lezou z důlků, nozdry se napětím rozšiřují. V takovém případě buď zaútočí, nebo uteče.

Přiblížit se k němu není jednoduché. Chvílemi to vypadá, že se s ním můžeme normálně bavit, ale najednou nás začne přehlížet nebo se začne předvádět.

Jak je možné s ním komunikovat? Satirová radí: *Nenamáhejte se s odpovědí na jeho otázky, pro něj nejsou důležité. Vinič má větší zájem na předvádění své síly, než aby skutečně něco zjistil.*¹⁷⁴ Platí na něj pouze autorita (*congruent*). Té se bojí.

Placater (kající, oběť světa, smířlivec)

Popis fyzického postoje: Jedinec klečí na kolenou, trup má ohnutý až k zemi, hlavu opírá o loket, ležící na zemi, ale druhou ruku má vztyčenou nad hlavou (tzv. čekající ruka).

Placater je silně **submisivní**. Má v sobě obrovské podceňování se, cítí se jako nula, jako bezcenné nic. Udělá všechno, co si přejeme, všemu se raději přizpůsobí, ale vlastní iniciativu nenabízí. Nejraději by zaspal svět, protože „ho stejně nikdo nechápe!“ Všem se za všechno omlouvá. Aby se zavděčil, raději se všemi souhlasí.

Protože zabírá velkou část prostoru, je vysoce **stabilní**, což se projevuje zejména tím, že s ním nikdo nehne a svůj postoj vůči světu si nikým nenechá vymluvit. Z pololežící polohy je ochablý a z věčně stlačené břišní dutiny je mu často nevolno, bolí ho hlava a utápí se v depresích. Protože nemá dostatek dechu, má často kňučivý a pištivý hlas.

Útok ani útěk od něho nemůžeme čekat. Na to nemá dostatečné množství síly.

¹⁷⁴ SATIR, Virginia. *Kniha o rodině*. Praha: Institut Virginie Satirové, 1994, s. 77-79. ISBN 80-901325-0-2.

Přiblížit nebo nepřiblížit se k němu? Na tuto otázku se odpověď hledá velmi složitě, protože jeho „čekající ruka“ prosí, aby se k němu někdo přiblížil, aby ho pochopil, aby mu vysvětlil složitost světa, ale jakmile tak učiníme, velmi rychle si nás vezme jako rukojmí, protože jsme „jediní, kdo mu rozumí“, a nerad nás od sebe pustí. To bývá velmi vyčerpávající a mohlo by se stát, že na nás naloží část svých depresí.

Jak je možné s ním komunikovat? Není nutné se k němu přibližovat, litovat ho, ale naopak bychom s ním měli jednat racionálně.

Computer (počítač)

Popis fyzického postoje: Tento jedinec stojí rovně na obou nohách, které má u sebe, rukama se drží pod pasem, hlava je rovně a očima vyhlíží přímo před sebe.

Je to typ, který je vůči živému světu uzavřený. Ani ho moc kolem sebe nevnímá. Je zahleděný pouze do své profese, ve které se stal odborníkem (Často si myslí: „Kdyby se někdo dobře díval, všiml by si, či ruce jsou nejvíc udřené!“). Je korektní, rozumný, nikdy nedělá chyby, ale neprojevuje ani náznak citu. Nechce vstupovat do vztahů, protože by ho „odváděly od profese“. Jeho tělo působí vyprahle, často chladně a otažitě. Je maximálně nehybný, rozhodně není sportovní typ. Hlas má suše monotónní a slova bývají spíše slovníková a abstraktní. Má specifický smysl pro humor (vtipy, které vypráví, jsou buď naivně dětské, nebo naopak složitě technické).

Pohybuje se mezi **dominancí a submisí**, protože se stane buď šéfem, ale spíše zástupcem šéfa, a jeho fyzické postoje pak vyplývají z naplnění profesní role. Buď se podřídí jakémukoliv příkazu shora (skloní hlavu), nebo začne panovat (zdvihne bradu). Doma však bývá víceméně submisivní. Protože je spíše introvertní povahy, často se zavírá v pracovně a opět se věnuje své profesi.

Pro malý prostor, který jeho postava zabírá, je **labilní** a snadno se druhými nechá vyvést z míry. Zejména těmi, kteří nerespektují jeho příkazy.

Není připravený **ani na útok, ani na útěk**, protože do poslední chvíle netuší nebezpečí. Neumí ani odhadnout, že si z něho druzí dělají legraci.

Přiblížení se k němu je velmi tuhé. Nemá rád, když je někdo příliš blízko a často užívá věty: „Nepřibližujte se ke mně. Odstupte ode mě dál. Nefuňte mi na krk. Nechte mě na pokoji.“

Computeri mají rodinu, se kterou ale moc nekomunikují, a po čase zjistí, že jim děti nějak rychle vyrostly. Často zůstávají sami, opuštěni. Dokonce ztratí kontakt s lidmi i s realitou.

Jak je možné s ním komunikovat? Je důležité brát ho takového, jaký je, respektovat ho a nikam ho moc netlačit.

Distracter (rušič)

Popis fyzického postoje: Zde nemůžeme popsat statickou postavu, protože je tento typ chvíli v pohybu a chvíli ustrne na místě. Představme si člověka, který několik minut běží závod, ale nedoběhne ho, protože se najednou zastaví a pět minut se dívá před sebe s výrazem filozofa. Najednou zdvihá ruce k nebi s pocitem jakési výhry a hned nato se hroutí, protože se mu nic nedaří. Jinými slovy: Rušič neustále víří. Je v pohybu, i když stojí na místě.

Představme si učitele, který vlétne do třídy, jednoho žáka poplácá po rameni, jinému z lavice schválně shodí zapomenutý časopis, dalšímu vezme sešit, aby se podíval, co se probíralo minule, obdivně vzhledne k žákyni, kterou ve škole „dlouho neviděl“, skočí k tabuli a nečitelně napíše téma hodiny...

Je to typ jedince, který neustále mění bydliště, partnery, zájmy, koníčky apod. Ač velmi rychle pro všechno vzplane, zná ze všeho jenom útržky. Dělá zároveň více věcí najednou a nic nedotáhne do konce. Nemá přehled, ani nadhled. Má v sobě encyklopedický rozruch. Jeho slova co chvíli nedávají smysl nebo se nedrží tématu. Vnitřní pocit je chaos. Všechno, co rušič dělá, je bez souvislosti s tím, co říká nebo dělá někdo jiný. Jeho hlas je zpěvavý, často neladí se slovy a bezdůvodně se zvyšuje nebo klesá. Je věčným dítětem, někdy radostným, jindy ufnukaným.

Při hodnocení **dominance – submise, stability – lability, útoku a útěku**, nevíme, v jakém psychickém rozpoložení se distracter právě nachází. Svůj postoj střídá podle nálady. Může se zachovat jako vůdce a připravit pro druhé bohatý program, ale také se nechá vést někým jiným a je rád, že nemusí nic vymýšlet. Má široký rejstřík možností svého chování.

Přiblížení k němu je náročné a nestálé. Nedokáže prožít lásku, protože žádná pro něj není důležitá. Často se trápí pro opuštěnost, bezúčelnost a promarněný život.

Jak je možné s ním komunikovat? Nastavit mu řád a pravidla. Ale je nutné dohlédnout na to, aby je dodržoval.

Congruent (harmonický typ)

Popis fyzického postoje: Stojí pevně, s nohama mírně rozkročenýma, rukama lehce od těla. Dlaně směřují k lidem, hlavu má rovně. Satirová říká, že jeho perfektního držení těla si všimneme hned: *V dopravním prostředku nebo na ulici je nepřehlédnutelný, vyčnívá v davu shrbených a šourajících se kolemjdoucích.*¹⁷⁵

Tento model Satirová přímo nepopisuje, ale v následujícím textu jej zmiňuje jako typ harmonického člověka, který má v sobě vše rozumně vyladěné. Situace dokáže řešit racionálně. Nikdo si na něj nedovolí, protože z něj cítí autoritu, ale on sám nikomu neubližuje. Je přímý a vždy ve střehu. Máme k němu důvěru, víme, co od něj můžeme očekávat, je nám v jeho společnosti dobře.

Čistý typ neexistuje. Každý v sobě máme namícháno kus toho a kus onoho typu. Otázkou je, co v jakém jedinci převládá. To zjistíme z jeho chování v neočekávaných, zátěžových nebo stresových situacích. V nich se nemá čas přetvářovat a zachová se podle jednoho z výše uvedených modelů. Ke svému chování přidá takový model fyzického postoje, který hovoří sám za sebe (i kdybychom „vypnuli zvuk jeho slov“).

3.6.2 ZRCADLENÍ

Mnoho publikací nonverbální komunikace doporučuje ke zdárnému průběhu sdělování takzvané zrcadlení. Neboli shodu fyzických postojů obou aktérů komunikace. Na základě pokusů **záměrného zrcadlení** osob bylo prokázáno, že byl kladně hodnocen mluvčím ten posluchač, který zaujal shodný fyzický postoj jako sám mluvčí, a zároveň byl kladně posluchačem hodnocen ten mluvčí, který v rozhovoru zaujal shodný fyzický postoj jako jeho posluchač. Zdá se, že tato cesta by mohla pomoci v některých pedagogických situacích v přiblížení se k žákům nebo k rodičům. Stačilo by, kdyby se jedna strana (učitel, žák nebo rodič) záměrně snažila napodobit fyzický postoj druhého komunikujícího. O tomto jevu se více zmíníme v závěrečné kapitole.

¹⁷⁵ SATIR, Virginia. *Kniha o rodině*. Praha: Institut Virginie Satirové, 1994. ISBN 80-901325-0-2.

3.7 PROXEMIKA

Proxemika popisuje **vzdálenost mezi komunikujícími**. Latinsky *proximé, proximus, prope* znamená *blízko, nejbližší*. I **přiblížením se k druhé osobě či oddálením se od ní** něco sdělujeme. Tak jako mají zvířata své *teritorium (útočiště)*, ohraničený prostor, do kterého proniknout je velice nesnadné a mnohdy nebezpečné, tak také lidé mají kolem svého těla jakousi pomyslnou zónu (níže si uvedeme, že je těchto zón více) a podle této zóny s druhými komunikují. Jestliže je jim někdo sympatický, pustí ho k sobě blíže, nezamlouvá-li se jim někdo, raději se od něj fyzicky vzdálí. Například je to vidět, když se s malým dítětem setká jeho oblíbená teta, dítě zapomene na všechny zóny a obejmě ji. Ale když s tetou přijede neoblíbený strýc a chtěl by dítě obejmout, dítě se odtáhne a následně se vzdálí ze strýcovy blízkosti. Je to pochopitelné, protože sami velmi dobře cítíme, jak je to nepříjemné, když nám někdo vstoupí do zóny, ve které cítíme, že už by neměl být: přisedne si k nám v dopravním prostředku, v kině, stojí vedle nás ve frontě, ve výtahu apod.

Proxemika je obsažena i v češtině, kdy někoho pojmenujeme jako *blzkého* nebo dokonce *nejbližšího*; o jiném člověku řekneme, že se nám *velmi vzdálil*.

Jak je vidět, tato rovina nám přináší mnoho námětů na pozorování; upozorňuje nás, jak citlivě máme vnímat signály druhých, které nám naznačují, abychom přistoupili blíže nebo se k nim už nepřibližovali.

Proxemické zóny dělíme na **horizontální a vertikální**.

3.7.1 HORIZONTÁLNÍ PROXEMICKÉ ZÓNY

Popíšeme si je od nejvzdálenější k nejbližší. U každé si uvedeme *horní hranici*, která je v této zóně dále od jedince, a *dolní hranici*, která je k jedinci blíže. Různé zdroje uvádějí různé vzdálenosti (v závorce). Dále je nutné podotknout, že hranice jsou pouze orientační, protože každý jedinec má jiné vlastnosti své osobnosti a těm se podřizuje i velikost horní a dolní hranice zóny.

a) Veřejná zóna

Horní hranice 7,6 m (některé zdroje uvádějí tuto hranici ještě větší), *dolní hranice* 3,6 m.

V této zóně vidíme herce na jevišti velkého divadla, ředitele při řeči k zahájení školního roku na hřišti školy, tělocvikáře při vyhlásování výsledků závodu. Vidíme celou postavu jedince a její pohyb v prostoru; nevidíme však, nebo jen velmi obtížně, mimiku.

b) Sociální zóna

Horní hranice 2,1 m (až 3,6 m), dolní hranice 1,2 (až 2,1 m).

V této zóně se v našem zorném poli objeví celá postava komunikačního partnera od hlavy až k patám. Toto oddálení se praktikuje například při ryze úředním jednání dvou lidí v kanceláři, při zkoušení žáka učitelem. Dolní hranici by učitel při zkoušení žáka neměl přesahovat, neboť se již dotýká zóny osobní.

c) Osobní zóna

Horní hranice 75 cm (až 120 cm), dolní hranice 45 cm (až 75 cm).

Je to hranice oddálení, kterou dodržujeme při setkání s neznámým člověkem, s nímž se potkáme na ulici, v kanceláři, v kabinetě, a potřebujeme si něco sdělit. Z této vzdálenosti si můžeme partnera pozorně prohlížet. Vidíme jeho mimiku, velikost zornic, gestikulaci rukou, ale už nevidíme celou postavu. V této zóně můžeme na druhého sáhnout: podat mu ruku, držet ho za ruku.

d) Intimní zóna

Horní hranice je dána vzdáleností 15 cm (až 60 cm), dolní hranice je již tělesným dotykem partnerů.

V intimní zóně vidíme už jen obličej druhého, a především jeho oči. Do této zóny *pouštíme* jenom lidi sobě nejbližší (manžela, milence, dítě, rodiče). V této zóně již cítíme pach partnera a můžeme se ho plně dotýkat (o dotycích pohovoříme v kapitole Haptika). Záměrné vstupování do intimní zóny je spojeno buď s láskou, nebo s bojem. Pokud do tohoto prostoru vstoupí někdo bezděčně – například v hromadném dopravním prostředku, začíná se náš obličej proměňovat v neutrální, nezúčastněný, zvýší se svalové napětí, někdy máme potřebu bránit se.

Ještě jednou o osobní zóně

V úvodní části této kapitoly jsme uvedli několik příkladů, jak je nám nepříjemné, když nám někdo *vstoupí do zóny* (slovy různých odborníků: do kruhu kolem těla, mezikruží, bubliny). Měli jsme na mysli právě **osobní zónu**, kterou bychom u lidí měli respektovat, a do které bychom jim rozhodně bez jejich svolení neměli vstupovat. Může dojít k tomu, že se setká dvojice, z níž jeden počítá s poměrně velkým odstupem, zatímco druhý se snaží jen o malý odstup. Hledání přijatelné vzdálenosti pak není jednoduché. Málokdo druhému řekne, aby popošel trochu dál, že mu jeho blízkost není příjemná. Chováním svého těla mu to však ukáže. Komunikující osoby kolem sebe popocházejí tak dlouho, až se podvědomě zastaví v určité vzdálenosti od sebe.

Pokud jedinci blízkost druhé osoby nevyhovuje a nemůže ani odstoupit, ani vyslovit přání, aby se druhý tolik nepřibližoval, začne si vytvářet pomocí **vlastního těla bariéry**: založí si ruce před tělem, dá nohu přes nohu a vytvoří si takzvaný **zámek**, který ho má před druhým ochránit. Vávra uvádí: *Stačí kupříkladu jen trochu pozdvihnout rameno a už si kryjeme alespoň hlavu; sice dost pomyslně, ale přece.*¹⁷⁶ Dále Vávra říká, že dítě od nežádoucí osoby otočí přední část těla a jen přes rameno se na ni dívá: *Jakoby vykukuje za neexistující hranou, která mu pomáhá skrývat se.*¹⁷⁷ Dalším zámkem jsou proplétající se prsty rukou či mnutí dlaní jedné ruky hřbetu druhé ruky.

Když někomu vstoupíme do jeho osobní zóny, a dokonce se přiblížíme až k zóně intimní, takový jedinec s největší pravděpodobností přestane mluvit, přeruší vizuální kontakt (dívá se na desku stolu, na nějaký předmět na stole nebo na špičky svých bot), začne se chovat apaticky. Může se ale začít i bránit a nezvaného hosta (žák svého spolužáka) odstrkovat rukama.

Jako **bariéry** bývají hojně využívány různé **rekvizity**: jedinec si vedle sebe položí tašku nebo si ji alespoň přehodí na to rameno, které je k druhému blíže. Malé dítě se buď schová za mámu, za židli, za stůl, za polštář, nebo za zeď, zpoza které komunikátora pozoruje. Všimněme si, co dělá jedinec v restauraci, když proti němu sedí člověk, kterého k sobě nechce pustit blíž. V takovém případě využije všech věcí na stole (stojan s jídelní nabídkou, vázu, slánku, talíř, skleničku, ale také svůj mobilní telefon či pouzdro na brýle) a podvědomě je rozestaví na stole tak, že vytvářejí mezi ním a spolustolovníkem hradbu.

¹⁷⁶ VÁVRA, Vlastimil. *Mluvíme beze slov*. Praha: Panorama, 1990, s. 63. ISBN 80-7038-128-0.

¹⁷⁷ Tamtéž.

Když nás někdo rozčílí, jsme ochotni nerespektovat jeho osobní zónu, a dokonce si dovolíme vstoupit mu do zóny intimní. Vstup za hranici osobní zóny druhého nemusí být jen znakem boje nebo lásky. Když od druhého chceme něco získat, jsme ochotni se při škemrání přibližovat (alespoň děti to tak dělají).

Osobní zóna se liší jedinec od jedince. Souvisí to jednak s jeho osobností: jinou velikost osobní zóny mají **introverti**, jinou **extraverti**; jednak se způsobem žití: jinou mají lidé ze **samoty**, z **vesnice**, z **města** či **velkoměsta** (lidé z vesnice si často stěžují, že je návštěva města a přítomnost tolika lidí doslova vyčerpala, naopak lidé ve velkoměstech mají permanentně zapnutý obranný reflex a velmi rádi vyhledávají relaxační pobyt na venkově, kde ho mohou „vypnut“). Hranice osobní zóny jsou odlišné u lidí na **různých místech zeměkoule**. Blížíme-li se k rovníku, osobní zóna se zmenšuje (pro Araba je urážkou, když mu partner odepře vůni svého dechu), cestujeme-li na sever, setkáváme se s větší osobní zónou. Velikost osobní zóny závisí i na **kulturních, etnických a rasových charakteristikách**.

Osobní zóna nezůstává stejná po celou dobu života jedince. Mění se s **věkem** či se **zdravotním stavem** jedince.

3.7.2 VERTIKÁLNÍ PROXEMICKÉ ZÓNY

Zde sledujeme tzv. *převýšení lidí*, přičemž vůbec nezáleží na tom, kdo je od přírody malý a kdo velký. V komunikaci se *převýšení* komunikujících posuzuje podle výšky jejich očí, měřené od země. Jsou-li oči komunikujících ve stejné výšce, pak si jsou partneři rovni. Výzkumy ukázaly, že ten, kdo má oči výše, získává určitou převahu (v sociálně psychologickém smyslu) nad tím, kdo má oči níže. Proto kdo chce ukázat svoji dominanci nebo vyšší status, zpravidla si stoupne na stupínek (učitelé ve školách měli dříve u tabule stupínek), na tribunu či na jeviště; pohádkový král se posadí na trůn a jeho oči jsou rázem v jiné výšce než oči jeho posluchačů. Stejně tomu je při rozmisťování sportovců po soutěži na stupně vítězů. Kdo vyhrál, je nejvýše, druhé místo je níž než první, a třetí místo níže než druhé, ale výš než úroveň země.

Pro proximické *převýšení* si řečník (nebo učitel) nemusí stoupat na stupínek, stačí, když si své posluchače posadí. Stejně tak se doporučuje při kárání žáků či vytýkání jim jejich nedostatků, aby učitel spíše stál a žák seděl.

3.7.3 TERITORIALITA

Dalším proxemickým pojmem je **teritorialita**. Člověk (ale i zvíře) se snaží svůj osobní prostor (své teritorium) vyznačit osobními předměty: plakáty, obrazy, květinami, pravítkem, knížkou apod. Všechny předměty ve svém prostoru rozmístí tak, aby byly dobře vidět a informovaly okolí: „Toto je moje. Sem patřím.“ V kanceláři pak informují: „To je můj stůl, moje židle, moje skříň.“¹⁷⁸ Na koupališti stačí, když si jedinec vymezí svůj prostor dekou nebo osuškou a jakmile na ni někdo šlápne, majitel osušky reaguje podrážděně.

O proxemice v pedagogických situacích si budeme povídat v poslední kapitole.

3.8 HAPTIKA

Haptika hovoří o dotyku mezi komunikujícími. Překročili jsme všechny proxemické zóny, včetně intimní, a nyní se druhého z nějakého důvodu dotýkáme. Každý jedinec má v kůži nerovnoměrně rozloženy miliony smyslových perceptorů: tlaku, tepla, chladu, bolesti, slasti a různých vibrací, podle kterých usuzuje, který dotyk od účastníka dialogu je mu příjemný a který nepříjemný.

Když se člověk – tvor společenský – narodí, velmi rychle si uvědomí, že se narodil do dotykového světa. Kdyby se ho druzí nedotýkali, nepřežije. Dítě je krmeno, převlékáno, houpáno na rukou, mazleno, přenášeno, pomáhá se mu s prvními krůčky a ono si na dotyk nejen zvykne, ale dokonce ho vyžaduje. Přitom dobře ví, komu dotyk „dovolí“ a komu ho „nedovolí“ (matka nebo lékařka). Pokud si dítě vyhodnotí, že je v nebezpečí, rychle se chytí za ruku nebo alespoň za oblečení člověka, kterému důvěřuje a kterému dotyk „povolilo“. Říká se, že když se rodiče dítěte přestanou dotýkat, pomalu je ztrácí. Pokud se tresty nebo pochvaly změní z fyzických na psychické (projeveny pouze verbálně), pak s největší pravděpodobností dítě začne rodičovský dotyk odmítat a pouhá gratulace s podáním ruky, objetím nebo políbením je mu nepříjemná.

¹⁷⁸ Když vstoupíme do kanceláře (ale i do obývacího pokoje kamaráda), měli bychom nejdříve chvilku stát a počkat, až nám „majitel prostoru“ ukáže, kam se smíme posadit. Tím dáváme najevo, že respektujeme jeho teritorium. Nesedíme si bez pokynu na jakoukoliv židli, hrozí, že si sedneme na židli našeho hostitele a tím ho přinejmenším zmateme. Neopíráme se ani o jeho pracovní stůl, ani se bez jeho svolení nedíváme na monitor jeho počítače.

Na potřebu dotyku jsme si od dětství natolik zvykli, že když dotyk ztratíme (někomu ho odmítneme nebo někdo nám), záměrně začneme vyhledávat dotyk někoho jiného. Například dítě se více začne dotýkat spolužáků, učitelky (nejen v mateřské škole), trenéra; dospívající přítele či přítelkyně (na schůzce se vodí za ruce); senior svých vnuků apod.

Komu je kouzlo vzájemného dotyku od raného dětství odepíráno, vyrůstá v neúplného člověka. Z nedostatku dotyku nejbližších osob může vzniknout *citová deprivace*¹⁷⁹ a následně i strach z dotyku a s ním i strach z navázání bližšího vztahu.

Čeština má pro haptiku bohatý slovník: někdo je nám *blzký*, k někomu se *přiblížíme*, jiný nám *ublíží*; *přítel* je ten, kdo je u nás nejbliž (tedy *při těle*).

3.8.1 FYZICKÉ KONTAKTY MEZI KOMUNIKUJÍCÍMI

Mezi dotyky v sociální komunikaci řadíme stisk ruky, poplácání po ramenou, objetí, mazlení, líbání, pohlazení, hlazení, tanec,¹⁸⁰ ale také pohlavek, pošťuchování se, strkání do druhého či rvačku. Mezi nejvyšší stadium dotyku patří pohlavní styk. Na těle muže a ženy jsou rozmístěny tzv. erotogenní zóny.¹⁸¹ Jsou to body, které vyvolávají vzrušení a sexuální povolnost a smí se jich dotýkat pouze ten, komu je to povoleno.

Směle by se dalo říci, že když někdo hledá **lásku** k druhému člověku, že hledá především **dotyk**.

S dotyky se setkáváme nejen ve vztazích, ale také v různých profesích: při vyšetření lékařem, v kadeřnictví, dotýká se nás fyzioterapeut či masér, krejčí, cvičení žáků dotykem jistí učitel tělocviku nebo trenér apod.

S nezáměrnými (náhodnými) dotyky, ať už se dotkneme my druhého nebo on nás, se setkáváme v dopravním prostředku, v tlačenici, ve frontě. Tento dotyk je jedinci zpravidla nepříjemný, proto často ucukne.

¹⁷⁹ Český psycholog dr. Z. Rieger na své přednášce vyprávěl, že v Americe vyšetřoval šestiletou holčičku, která se stále krčila a skláněla hlavu dolů. Diagnostikoval u ní absenci (rodičovského) dotyku.

¹⁸⁰ V 19. století se strhl poprask nad valčíkem, protože tanečníci byli u sebe příliš blízko. Co by asi řekli dávní soudci valčíku na dnešní lambadu, tango a podobné tance?

¹⁸¹ PONĎĚLÍČEK, Ivo a PONĎĚLÍČKOVÁ-MAŠLOVÁ, Jaroslava. *Lidská sexualita jako projev přirozenosti a kultury*. 2. dopl. vyd. Praha: Avicenum, 1974.

Psychologové říkají, že dotyky v komunikaci mají význam **formální, neformální, přátelský a intimní**. S tím pak pojmenovávají na lidském těle povolená dotyková pásma. Ve **společenském, profesionálním a zdvořilostním pásmu** je možné dotýkat se pouze rukou a paží druhého (například při podání ruky); **osobní a přátelské pásmo** dovoluje dotýkat se rukou, paží, ramen, vlasů a obličeje. Je zde povoleno i objetí okolo ramen. V **intimním pásmu** je dotyk neomezený.

Haptika nás dokáže upozornit na řadu nebezpečí. Například muži se ptají psychologů, proč se jejich ženy po narození dítěte, „změní“? Předtím byly mazlivé a milé a najednou nemají chuť se milovat. Odpověď není složitá. Každý jedinec potřebuje od druhého velkou řadu dotyků. Dokud ještě žena neměla dítě, vyměňovala si dotyky s partnerem. Po narození dítěte si však dotyk bere více od svého dítěte (při celodenní péči) a od svého muže už tolik dotyku jako dříve „nepotřebuje“.

3.8.2 AUTOKONTAKTY

Neboli dotýkání se sebe sama při komunikaci s druhými.

V komunikaci se může stát, že se komunikátor nebo komunikant začne **rukou dotýkat obličeje** (mne si bradu, přejíždí si kanálek mezi nosem a rty, hladí se na spáncích, popotahuje si kůži pod okem apod.). Tím signalizuje **nejistotu** v komunikační situaci. Pro pocit bezpečí by se potřeboval někoho dotknout (matky, přítele), ale nikdo není nablízku, proto se dotýká sám sebe. Ujistňuje se tak, že existuje, že je „silnější“. Nejistota může být způsobena různě: neví si rady s odpovědí na otázku, je zaskočen příliš intimní otázkou nebo má zájem o osobu, se kterou hovoří, ale neumí jí to říct. Stejně pocity může vyjádřit i popotahováním si oděvu, třením rukou nějaké části těla nebo mnutím si dlaní.

Lewis říká: *Autokontakty mají ještě další účel: ve stresové situaci dokážou navodit příjemný pocit masáže citlivých míst těla. Malí chlapci ve stresové situaci často uchopí své **genitálie** a manipulují s nimi, buď přímo nebo častěji přes oblečení, pro dospělé představují **ústa** další orgán, bohatý na nervová zakončení a schopný zajistit značné dotykové uspokojení. Proto si dospělí na ústa sahají, tahají se za ně, žvýkají své rty, mnou je prsty nebo svými rty cucají prsty či nějaký jiný objekt, například tužku.*¹⁸²

¹⁸² LEWIS, David. *Tajná řeč těla*. Praha: Victoria Publishing, 1994, s 53. ISBN 80-85605-49-X.

Ne každý autokontakt ruky a obličeje značí nejistotu. Přejíždí-li si účastník komunikace kloubem ukazováku přes rty a zároveň si palcem podepírá bradu, v duchu už s námi hovoří. Naše informace v něm vyvolala různé postřehy a otázky, se kterými polemizuje a chtěl by doplnit svůj názor. V takovém případě je dobré dát mu slovo. Více takových jevů pojmenovává gestika.

Lewis také odhaluje, že se jedinec podvědomě v nejistotě dotýká těch míst, která se mu **na těle nelíbí**. Zakrývá je, mačká si vřídek, upravuje vlasy, se kterými má problémy (málo vlasů, nepoddajné vlasy). Tato místa souvisí s jeho sebepojetím a sebehodnocením, stávají se jeho mindrákem a při komunikaci s druhými zvyšují jeho neklid.

Autokontakty používají lidé při emocionálním vzrušení, při úzkosti či nejistotě. Lewis¹⁸³ uvádí, že autokontakty více používají lidé z měst než z vesnice.

3.8.3 DOTYKY JAKO TERAPEUTICKÁ METODA

Psycholožka J. Prekopová celý život propagovala **metodu pevného objetí**¹⁸⁴ (tedy sevření v plném dotyku), kterou je možné zklidňovat „malé tyrany“ (nesnadno vychovatelné děti).

Jedinec si během života vytvořil potřebu dotyku. Pokud se mu ale dotyku nedostává (zejména tomu tak bývá u seniorů nebo osamělých lidí), doporučuje se, aby si takový jedinec pořídil **zvíře**, které je možné hladit (pes, kočka apod.).

3.9 KINEZIKA

Kinezika je řeč pohybů celého těla. Sdělování informací probíhá především pohybem komunikátora nebo komunikanta z místa na místo. Mareš a Křivohlavý říkají: *Výzkumy ukazují, že rozsah pohybů souvisí s intenzitou emocionálního prožívání situace. Z výrazu obličeje se dá odečíst, o jaký druh emocí jde, z rozsahu pohybů se dá zjištěný údaj doplnit o intenzitu emocionálních prožitků dané osoby ve chvíli, kdy ji pozorujeme. Jinak se pohybuje klidný, jinak*

¹⁸³ LEWIS, David. *Tajná řeč těla*. Praha: Victoria Publishing, 1994, s 53. ISBN 80-85605-49-X.

¹⁸⁴ PREKOPOVÁ, Jiřina. *Malý tyran: co vlastně děti potřebují*. 2. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-095-2. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

neklidný.¹⁸⁵ Doplňme ještě, že intenzita emocionálního prožívání souvisí s jedinečností komunikujícího (v určitém svém vývojovém stupni a zrání) a s významem konkrétní situace pro něj. Pokud se ho situace netýká, nebude se jeho tělo pohybovat tak jako v okamžiku, kdy by pro něj situace byla emocionálně vypjatá.

Mareš a Křivohlavý říkají, že experimenty ukázaly kinetické rozdíly mezi mluvčími, kteří chtěli svým posluchačům určité informace pouze sdělit nebo zda je chtěli přesvědčit: *Mluvčí, kteří usilovali jen o věcné informování, byli uvolněnější; při řeči téměř nepohnuli hlavou, obvykle se ani neusmáli. Ti, kteří se snažili své posluchače získat, přesvědčit, stáli výrazněji zpříma, více při řeči kývali hlavou, energičtěji pohybovali rukama apod.*¹⁸⁶

Typy chůze

I když kinezika popisuje pohyby celého těla (končetin, trupu, hlavy), nejčastěji zmiňuje chůzi. Rozdíly chůze jsou patrné od raného věku a jsou výrazem charakterových vlastností a duševních pochodů. Vlastní chůze je pak projevem mozkové činnosti.

Rychlá chůze s velkým elánem, která značně zabírá prostor je znakem rozhodnosti jedince, preferujícího rychlé řešení; někdy věci nepromýšlí do detailů. Také tato chůze značí spěch a neklid.

Rázná chůze ukazuje na cílevědomost, sebezduraznění jedince.

Pomalá chůze s menšími kroky odhaluje váhavost, nejistotu; potřebu jedince řešit „jedno po druhém“; ale také pohodlnost, nemoc nebo únavu.

Klidná chůze je znakem sebevědomí, vyrovnanosti, síly a vůle jedince.

Houpavá chůze hovoří o „nedostatečném kontaktu jedince se zemí“, neboli ukazuje osobu lehkovážnou, která si málokdy připouští povinnosti (pokud není houpavá chůze znakem zdravotního postižení).

Krátké a rychlé kroky působí hekticky.

Nejistá a trhavá chůze ukazuje plachost, nervozitu nebo trému.

¹⁸⁵ MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 110. ISBN 80-210-1070-3.

¹⁸⁶ Tamtéž.

Cupitavá, rychlá chůze v komunikaci působí podlézavě a příliš snaživě.

Plouživá, mírně nakloněná chůze ukazuje jak pochyby, tak nedostatek síly, ale i nudu a nezájem.

V následující kapitole propojíme pedagogickou komunikaci s nonverbální komunikací.

4 NONVERBÁLNÍ KOMUNIKACE V PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACI

V úvodu této práce jsme vyslovili myšlenku, že se v současné době nonverbální komunikaci věnuje především podnikatelská sféra, behaviorální ekonomie či reklama. Mnohé zahraniční publikace nás přesvědčují, že bychom se měli naučit číst řeč těla, abychom druhému člověku mohli cokoliv prodat. Několik málo publikací pak, v dovednosti čtení nonverbálních signálů, vidí především zvládnutí konfliktních situací jak s dospělými jedinci, tak s dětmi. Žádná z nich se však systematicky nevěnuje smysluplnému a záměrnému využívání nonverbální komunikace v prostředí výchovy a vzdělávání (nemáme zde nyní na mysli několik bakalářských či magisterských prací, které jsou podepřeny drobným pozorováním výchovně vzdělávacího procesu).

Předcházející kapitolu jsme věnovali popisu nonverbálních projevů lidského těla. Několikrát jsme zmínili, že v závěrečné kapitole vybrané nonverbální signály vložíme do mnoha situací pedagogické komunikace. Tu však nepostihneme v celé její šíři, ale soustředíme se pouze na interakci mezi učitelem a žákem, skupinou žáků či celou třídou, případně učitelem a rodiči žáků, ať už během přímé vyučovací jednotky, ale i mimo ni – například při formálním či neformálním jednání s žáky v kabinetě nebo na školní akci. Proto je naše práce, a zejména tato kapitola, určena především učitelům a vychovatelům (dále jen učitelům).

Je však nutné na tomto místě upozornit učitele, že veškeré naše závěry není možné brát dogmaticky ani je generalizovat, protože každá osobnost žáka či rodiče je natolik složitá, že na ni neexistuje stejný komunikační postup (lidé nejsou stroje a není možné vytvořit jednoduchý receptář, jak s nimi zacházet). Také neexistují experimenty, které by dokázaly nonverbální signály jedinců jednoznačně potvrdit, ač se o takové výsledky snaží psychologové už od počátku 20. století. Přesto můžeme říci, že určití jedinci mají mnoho společného, a řadu nonverbálních signálů z nich, ať už instinktivně, nebo s poučením, odhadneme nebo přečteme správně.

Tato část práce nabízí učitelům návody na vlastní pozorování a posuzování nonverbálního chování jak žáků, rodičů, tak i chování svého. Učitelé tak mohou proniknout hlouběji do emocionální sféry žáků, a tím mnohdy upravit nebo změnit svůj přístup k jednotlivým žákům, třídě nebo k modelu výuky.

Nechceme však učitele vést k tomu, aby začali slepě dodržovat veškeré doporučené rady, jak se nonverbálně chovat (například jaké gesto mají použít při vstupu do třídy). Pokud jsme řekli,

že je každá osobnost žáka jiná, stejně tak platí, že je jiná i každá osobnost učitele. Jednomu bude doporučená rada naprosto a bez problémů fungovat, jinému fungovat nebude. Opět zdůrazňujeme, že se naše doporučení musí stát pouze náměty k přemýšlení o žakově a učitelově nonverbálním chování. Je zde pouze naznačena cesta, jak je možné záměrně využít nonverbální komunikace k vylepšení jak způsobu výuky, tak i chápání žáků ze strany učitele a také k vytvoření příznivější atmosféry a klimatu ve třídě.

Jak budeme nyní postupovat? V předcházející kapitole jsme pojmenovali jednotlivé roviny, které se věnují určitým částem tělesného sdělování. Pokud to půjde, zaměříme konkrétní jev nonverbální komunikace na konkrétní rovinu. Jsou však situace, ve kterých bude lepší popsat projevy více částí těla najednou, protože by bylo příliš limitující, kdybychom se striktně drželi pouze jediné roviny (proxemiky, haptiky apod.). Velmi důležité je sledovat a porovnat žákův stav 1 – neboli stav před učitelovým příkazem či učitelovým způsobem chování, a žákův stav 2 – po učitelově příkazu nebo chování. Jinými slovy: pozorovat proměny nonverbálního chování žáka v průběhu pedagogické situace.

Autor této práce má bohaté mnohaleté učitelské a lektorské zkušenosti. Vyučuje ve střední škole, na vysoké škole a také lektoruje vzdělávání učitelů v oblasti pedagogické komunikace. Proto zde doplní jednak vypožorované nonverbální jednání a chování žáků, jednak nonverbální postupy, které ve své výuce využívá.

4.1 MIMIKA V PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACI

Mimika je nejčastějším a zároveň nejsilnějším sdělovačem informací jak v sociální komunikaci, tak také v pedagogické komunikaci. Na tváři se objevují veškeré emoce, které prožívají žáci i učitelé, a také jejich záměry. Učitel například podle očí pozná, kdo dává pozor a kdo ne. Z tvaru úst vidí, zda žáky pobavil, nebo rozhořčil, zda žák něco chce říct, nebo mluvit nebude. Z obočí může zahlédnout žakovu úpornou snahu při plnění zadaného úkolu, dojetí nebo údiv po řečené informaci nebo zlobu, když s něčím nesouhlasí.

Nyní se budeme věnovat jednotlivým částem obličeje a pojmenujeme si, co se z nich dá vyčíst při pedagogické komunikaci a čeho může učitel využít.

4.1.1 OČNÍ KONTAKT A POHLEDY OČÍ

Můžeme říci, že při pedagogické komunikaci učitel sleduje žáky a žáci sledují učitele. Abychom porozuměli řeči očí žáků a učitelů, vymezme si nyní, na co se v následujícím textu zaměříme. Budeme hovořit o četnosti, délce, směru a intenzitě pohledů těchto aktérů pedagogické komunikace.

Objem pohledu očí učitele

Podle Mareše a Krivohlavého¹⁸⁷ učitel během pedagogické komunikace sleduje celou třídu žáků. Každého žáka svým pohledem „navštíví“ několikrát. Tomu říkáme **četnost pohledů**. U některých žáků se jeho oči zastavují a setrvávají. Zde hovoříme o **délce pohledu**. Z četnosti a délky pohledů můžeme vypočítat takzvaný **objem pohledů**, věnovaných jednotlivým žákům během pedagogické komunikace. Tím učitel třídě ukazuje míru zájmu o jednotlivé žáky. Tento zájem může být dán jednak aktuální situací, jednak může být projevem učitelova dlouhodobého postoje ke konkrétnímu jedinci.

Z objemu pohledů se dá vysoudit míra sympatie či nesympatie k jednotlivým žákům. Na sympatického žáka se učitel dívá častěji a déle než na žáka, ke kterému nemá kladný vztah. Objem učitelových pohledů snižuje nesympatie učitele k žákovi nebo žákův vyjádřený nesouhlas s učitelovými slovy či jeho nezájem o učivo.

I když si učitel četnost svých pohledů na jednotlivé žáky neuvědomuje, žáci velmi citlivě vnímají, na koho se dívá častěji a na koho se nedívá téměř vůbec. Dalo by se říci, že si jeho pohledy „počítají“. Mareš a Krivohlavý podotýkají: *Je třeba počítat s tím, že žáci jsou na objem učitelových pohledů neobyčejně citliví a všímají si odlišného jednání učitele s jednotlivými žáky.*¹⁸⁸

Sice je to velmi těžký úkol, ale učitel by na tento fakt měl myslet a své pohledy na žáky vědomě a bez předsudků střídat tak, aby nikdo z nich neměl pocit, že je jím přehlížen.

Objem pohledu očí žáků

¹⁸⁷ MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 107. ISBN 80-210-1070-3.

¹⁸⁸ Tamtéž s. 108. ISBN 80-210-1070-3.

Systematické výzkumy *řeči očí žáků* přinesly zajímavé poznatky. Například R. V. Exlin¹⁸⁹ při svých pokusech zjistil, že **chválení i kárání žáků učitelem, ovlivňuje pohledy žáků**. Je-li žák chválen, dívá se učiteli častěji do očí, je-li haněn, snaží se své zrakové kontakty s učitelem omezit, nebo se na učitele nedívá vůbec.

Také nesouhlas s učitelovým tvrzením podstatně snižuje objem žakových pohledů na učitele.

Exlin také konstatoval, že z **objemu pohledů žáka** se dá vysoudit i **míra sympatií k učiteli**. Žáci, jimž je učitel sympatický, se na něho dívají častěji a déle než ti, kteří k němu mají méně vřelý vztah. Stejně je to se spolužáky: Je-li žákovi některý spolužák sympatický, déle u něho setrvává pohledem, častěji se na něj obrací, zejména když potřebuje potvrdit nebo pochválit nějaký svůj čin či výkon.

Řada experimentů sociální psychologie ukázala, že objem pohledů věnovaných partnerům je vyšší tam, kde lidé navzájem spolupracují, než tam, kde spolu soutěží, či dokonce soupeří. Pro vytváření příjemného třídního klimatu je proto na místě, když učitelé často do výuky zařazují práci ve skupinách, vrstevnické formativní hodnocení a takové aktivity v třídnických hodinách, ve školách v přírodě či na adaptačních kurzech, při kterých mají žáci možnost více spolu komunikovat.

Směry pohledu očí učitele a žáka

O směru pohledu jsme hovořili v podkapitole *Mimika*. Zmínili jsme, že se účastníci komunikace dívají buď přímo do očí (přímý oční kontakt), nad úroveň očí (nad člověka), pod úroveň očí (pod člověka), nebo mají oči zavřené.

Nebudeme zde nyní tvrdit, že **učitel**, který se během svého výkladu nepřetržitě dívá na nástěnku na zadní stěně nebo na strop (nad oči žáků), se chce nad žáky povyšovat a zdůrazňovat svoji nadřazenost, a když se permanentně dívá na podlahu nebo na desku svého stolu (pod oči žáků), že se podceňuje. Tuto diagnostiku přenecháme jiným. Můžeme však říci, že podvědomě na žáky působí přímý oční kontakt daleko silněji než přehlížení či nevnímání. Pokud učitel během vyučovacího procesu střídá oční kontakt tak, že se postupně dívá na všechny žáky, žáci neztrácejí pozornost a nemají pocit, že se učitele bojí nebo že jim stále někam uniká.

¹⁸⁹ In: KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Vyd. 1. Praha: Svoboda, 1988. Členská knižnice nakl. Svoboda.

Něco jiného je, když učitel hodnotí průběh nebo výsledky práce žáka. Tím, že protočí oči a podívá se na strop, dává žákovi jasně najevo, jak je nemožný a hloupý. Učitel už správnou odpověď dávno zná a nechápe, jak si něco tak „jednoduchého“ nepamatuje žák! Dá se říci, že tento směr učitelova pohledu je pro žáky jakéhokoli stupně školy spíše demotivující a učitel by si na něj měl dávat pozor!

Na druhé straně učitelův přímý oční kontakt bývá pro některé žáky výzvou ke komentáři nebo ke konfrontaci. Pokud učitel nechce žákovi předat slovo nebo s ním jít do střetu, je vhodnější, když se zrakovému kontaktu s tímto žákem vyhne a tím ho oslabí.

Směry pohledu očí při pedagogické komunikaci nabízejí i **žáci**. I když mnoho učitelů chce, aby se jim při komunikaci dívali do očí („Dívej se mi do očí, když s tebou mluvím!“), tak žáci využívají všechny možnosti směru pohledu. Pokud se jim učitelova poznámka nelíbí, začnou významně protáčet oči a dívat se nad učitele. Takový pohled vypadá velmi provokativně. Řada učitelů reakci žáka neustojí a nechá se vyvést z klidu. Naopak žák, který při komunikaci sklopí zrak a dívá se do země, působí na učitele velmi provinile a zranitelně. Učitel mu rád odpustí nebo pomůže. Kdyby to žáci věděli, možná by s učiteli záměrně manipulovali. Ale protože jejich pohledy očí zůstávají v rovině podvědomí, doporučujeme učitelům, aby s těmito pohledy počítali, zůstali nad věcí a nenechali se vyvést z míry. A to i v okamžiku, kdy žák přijde do třídy pozdě a na učitelovu otázku: „Kde jsi byl?“ odpoví nějakou větou, kterou doprovodí pohledem očí nad učitele.

Zajímavý směr pohledu očí ukážou žáci druhého stupně základní školy nebo střední školy, když se učitel zeptá: „Kdo by začal?“ Je vyzkoušeno, že nikdo z nich se nepodívá nahoru. Pokud by se našel nějaký dobrovolník, zvolí přímý oční kontakt s učitelem. Ostatní sklopí zraky a začnou si hledat nějakou „důležitou práci“ – rovnat učebnice a sešity na lavici, vytahovat pomůcky z tašky apod. Autor této práce si vyzkoušel a ověřil malý nonverbální trik, který může doporučit: Jakmile se učitel zeptá žáků, kdo by začal a všichni nasměrují pohledy dolů (tedy nenajde se dobrovolník), učitel nemusí vyslovit žádné jméno, ale po krátké chvilce s naprostým klidem řekne: „Tak třeba ty!“ a ukáže dlaní nebo prstem do prostoru třídy. Ale ne na konkrétního žáka. Jakmile zazní tato věta, žáci si v hlavě srovnají, že už je „vybráno“, rozhlédnou se po třídě a hledají toho, kdo je vyvolán. Když nikoho nenajdou, podívají se na „autora věty“, tedy na učitele. A jestliže se na něj žáci dívají, on už jen mírným pokynem očí, hlavy nebo ruky na někoho kývne. Je vybráno! Stejnou zkušenost si autor práce ověřil i při seminářích s učiteli. Tento trik tedy funguje i s dospělými.

Musíme zde zmínit ještě jeden pohled žáka, při kterém se dívá nad úroveň očí učitele, dokonce až na strop, ale vůbec to není znakem povýšeného chování či přehlížení učitele. Tento jev se objevuje při zkoušení **vizuálních typů žáků**. *Vizuál, zkoušený u tabule, si potřebuje promítnout nafotografovaný sešit či učebnici. Na bílém stropě se mu vizualizuje nejlépe. Učitel by jej neměl rušit posměšnými slovy: „Na stropě to nenajdeš!“*¹⁹⁰ K tomuto tvrzení můžeme doplnit, že vizuálové velmi často, při vybavování si z paměti, mrkají, jako by „otáčeli stránky“ v sešitě či knize. To potvrzují také Mareš a Křivohlavý, kteří říkají: *Frekvence mrkacích pohybů nesouvisí jen s fyziologickými ději, ale také s některými psychickými stavy.*¹⁹¹

Výraz očí a intenzita pohledu žáků

Žáci svým pohledem a výrazem očí s malou, střední nebo velkou intenzitou, reagují na veškerý výklad, příkazy, povely a chování učitele. Z teorie sociální komunikace víme, že nelze nekomunikovat, proto i zdánlivé nereagování žáka na učitelův podnět je reakcí. Výraz očí žáka může učitele upozornit na zájem či nezájem o vše, co se ve třídě děje během vyučovacího procesu. Z. Šimková ve své práci popisuje pozorování nonverbálního chování žáků 6. a 7. tříd základní školy, které zachytila kamerou během vyučovacích hodin: *Jakmile paní učitelka oznámí písemné opakování z minulé hodiny, vidíme v očích lépe připravených žáků radost, klid, pocit jistoty z toho, že mohou získat dobrou známku navíc. V dalších očích se zračí smutek, neočekávané překvapení z toho, že paní učitelka písemnou práci předem neoznámila. V některých očích pozorujeme znechucení z toho, že vůbec musí něco dělat.*¹⁹²

Z přivírajících očí nebo z tupého pohledu bez energie, vyčteme nudu žáka. Když žák něco neví, klopí oči nebo třešá po třídě. Žák, kterého učitel za něco napomene, oči intenzivně protočí nebo vytřeští apod.

Autor této práce dlouhodobě pozoruje ve střední pedagogické škole to, že intenzita pohledů žákyň se zvyšuje, hovoří-li se o tématech, která jsou jim životně blízká, a naopak se snižuje,

¹⁹⁰ MUSIL, Roman. *Přiblížit se k žákům: ze zkušeností učitele ZŠ a SŠ*. Praha: Strom, 1997, s. 26. Škola 21. ISBN 80-901954-9-0.

¹⁹¹ MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 108. ISBN 80-210-1070-3.

¹⁹² ŠIMKOVÁ, Zuzana. *Neverbální komunikace ve škole* [online]. Liberec, 2015 [cit. 2021-4-26]. Dostupné z: <https://dspace.tul.cz/handle/15240/25909>. Diplomová práce. Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická.

hovoří-li se o tématech obecných. Chce-li učitel, aby žáci učivo doslova „prožívali“, je nutné, aby se ho pokusil co nejvíce přiblížit životu žáků. Pak intenzita jejich pohledů a zároveň pozornosti, vzroste.

4.1.2 ÚSTA PŘI PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACI

Přes žákova ústa může učitel rozpoznat více informací. Při usilovném přemýšlení si žák kouše rty, nudu doprovází zíváním apod.

Ústa na žákovi také prozradí, že **chce něco říct**. Je známé, že můžeme mluvit pouze do výdechu. K tomu, abychom něco řekli, se musíme nadechnout. Tento fyziologický jev je u žáků nepřehlédnutelný. Při nádechu někdy více, jindy méně žáci otevrou ústa. Jakmile učitel žáka něčím inspiruje (in-spiro – nádech), žák se nadechne a přeje si pronést nějakou poznámku či myšlenku. Souběžně s tím si také přeje, aby učitel (spolužáci) přestal mluvit. Toho, kdo mluví, už neposlouchá a stále si v duchu opakuje svůj příspěvek. Pokud by učitel přestal mluvit, třeba v polovině věty (v polovině slova) a pokynul žákovi, aby promluvil, žák si přetržené učitelovy myšlenky ani nevšimne. Důležité je, že se dostal ke slovu.

Je dobré, když žáci komentují vyučovací látku, ale ne vždy se učiteli hodí, aby je nechal hovořit. Všechno má mít svůj vymezený čas. I komentáře. Jestliže si učitel nechce nechat přerušit tok výkladu nebo sdělování instrukcí, stačí jen nedat nadechnutému žákovi slovo. On z toho nebude mít trauma, jen po několika vteřinách nahromaděný vzduch v klidu vydechne a na svoji myšlenku buď zapomene, nebo ji řekne později.

4.1.3 CELKOVÁ MIMIKA PŘI PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACI

Regulační mimika učitele

Celková mimika učitele přináší žákům velmi čitelné informace o tom, co se mu líbí a nelíbí nebo co po nich chce. Mezi mimické signály patří **regulační mimika**, která učiteli pomáhá organizovat vyučovací proces.

Pokud vykulí oči, povytáhne obočí a mírně zvedne bradu, žáci vědí, že se mají ztišit nebo uklidnit. Jako kdyby říkal: „Co to je? Co to má znamenat?“ Někdy k tomu ještě našpulí rty a vertikálně na ně přiloží ukazovák, jehož špička směřuje ke stropu (to už je ale gestika). Když na některého žáka pozdvihne obočí a mírně trhne hlavou dozadu, žák ví, že má v něčem „pokračovat“ (číst, mluvit, diskutovat).

V obličejí učitele je také často vidět souhlas či nesouhlas s žákem odpovídajícím při zkoušení. Autor této práce však v základní škole zažil učitele, který souhlasně přikyvoval, jak při správné, tak při špatné odpovědi. Když pak, po zkoušení, žákovi napsal pětku, byl z toho zkoušený hodně zmatený.

Žák, který je z jakéhokoli důvodu v napětí, má tendenci k neměnné mimice. Bývá však bedlivým pozorovatelem emočních výrazů druhých lidí.

4.1.4 VÝCVIK UČITELŮ

Zajímavou myšlenku uvádějí Mareš a Křivohlavý: *Můžeme říci, že při rozpoznávání psychických stavů druhého člověka je mimika nejdůležitějším zdrojem informací ze všech způsobů nonverbální komunikace. Není proto divu, že vytvářejí celé výcvikové programy pro zájemce, kteří se chtějí naučit lépe odečítat emocionální stavy lidí z výrazů jejich obličeje... Učiteli se promítají např. filmové záběry třídy, ve chvíli, kdy je učitelem položena otázka, na kterou zná odpověď jenom část třídy. Kamera zabírá tváře žáků, kteří odpověď znají, a tváře těch, kteří ji neznají. Učitelé se učí rozpoznávat rozdíly v mimice a identifikovat žáky připravené a nepřipravené.*¹⁹³

Doporučujeme, aby učitelova mimika, zejména pro mladší žáky, byla záměrná, výrazná a srozumitelná. Je jim příjemnější než mnohdy nesrozumitelná slova (mají-li se ukáznit, přestat zlobit, uklidnit apod.).

4.2 GESTIKA V PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACI

4.2.1 UČITELOVA GESTA PŘI VÝUCE

V podkapitole *Gestika* jsme zmínili, že komunikátor (v pedagogické komunikaci učitel nebo žák) svůj verbální projev někdy podvědomě, jindy vědomě doplňuje gesty ilustrativními, sémantickými, regulačními, akustickými nebo intenčními. Nyní se podíváme na některá gesta blíže.

¹⁹³ MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 109–110. ISBN 80-210-1070-3.

Zajímavé dělení učitelových gest ve své práci nabízí M. Benová¹⁹⁴, kdy gesta učitele dělí na **výkladová** a **disciplinační**.

Gesta výkladová

Výkladových gest (v našem slovníku spíše ilustrativních nebo sémantických) využívá učitel záměrně při předávání nových poznatků. Vědomými gesty vizualizuje a upřesňuje svá slova tak, aby každé gesto splnilo zamýšlenou funkci. Rukama naznačuje velikost, rozlohu, rychlost, hloubku apod. Například, když vypráví větu: „Šli přes náměstí ráznou chůzí,“ tak vyšponuje tělo, zatne pěsti a rázně před tabulí přepochoduje. K následující větě: „Zavolali na ně: Stůjte!“ zvedne ruku dlaní tak, aby ukázal signál: „Stát!“

Tato gesta jsou významná především tím, že podporují žákovu potřebu dívat se na učitele a zapojují tak, kromě vnímacího kanálu **auditivního**, i kanál **vizuální**¹⁹⁵.

Půjde-li v této záměrné výkladové gestice učitel ještě dál, může zapojit i třetí žákův smyslově přijímací kanál – **kinestetický** (hmatově-pohybový). Autor této práce vykládá žákům ve střední pedagogické škole v předmětu pedagogika definice a poučky k zapamatování tak, že svá slova ilustruje gesty. Žáci se definice včetně gest naučí a mohou je používat i při zkoušení (například i u maturity). Možná to někdy vypadá komicky, ale efektivní je, že si žáci definice a poučky zapamatují mnohem rychleji a lépe, než kdyby se je učili pouze slovně.

Příklad výkladových gest při definování výchovně-vzdělávací metody:

Znění definice: „*Výchovně vzdělávací metoda je řídicí činnost učitele a zároveň způsob činnosti učení žáka, jimiž jsou naplňovány výchovně vzdělávací cíle.*“¹⁹⁶

¹⁹⁴ BENOVA, Martina. *Neverbální komunikace učitele při výuce na základní škole* [online]. Brno, 2019 [cit. 2021-4-26]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/a52ux/BenovaMartina_457609_Bc_final.pdf. Bakalářská práce. Masarykova univerzita v Brně, Filozofická fakulta.

¹⁹⁵ MUSIL, Roman. *Přiblížit se k žákům: ze zkušeností učitele ZŠ a SŠ*. Praha: Strom, 1997, s. 24–26. Škola 21. ISBN 80-901954-9-0.

¹⁹⁶ MUSIL, Roman. *Pedagogika pro střední pedagogické školy*. Praha: Informatorium, 2014, s. 133. ISBN 978-80-7333-107-8.

Nejdříve učitel žákům vyloží podobenství: „*Na jednom kole jede žák a učitel. Učitel drží řídítka a žák šlape na pedály. Společně jedou k cíli, o kterém ví učitel, kde je, a proto řídí. Je to tedy společná činnost dvou lidí. Kdyby jeden přestal činnost vykonávat (žák šlapat, učitel řídit), oba by z kola spadli!*“¹⁹⁷

Jakmile učitel obrazně vyloží definici, vrátí se k původnímu znění a odříkává (kurzívou je naznačeno, co dělá): Výchovně-vzdělávací metoda je řídicí činnost učitele – *chytí pomyslná řídítka* – a zároveň způsob činnosti učení žáka – *naznačí šlapání na kole* – jimiž jsou naplňovány – *natáhne levou ruku do dálky* výchovně-vzdělávací cíle. – *U slova „cíle“ naznačí kopec*, který se váže k již probrané definici výchovně-vzdělávacího cíle.

Podobného gestování využívají také **učitelé recitace**. Aby žákovi připomínali dynamiku říkání poezie a zdůraznili některá slova, tak ho při recitování doslova dirigují. Často je to vidět na recitačních přehlídkách. Mladší žáci pak podobné gestování při recitaci sami používají.

Gesta disciplinační

Disciplinačních gest (jde o druh regulačních gest) užívá učitel záměrně v okamžiku, kdy ze strany žáka (skupiny žáků nebo celé třídy) dochází k nedisciplinovanosti vyrušováním, k nepozornosti, k narušování vztahů ve třídě či věnování se jiné aktivitě, než je pro výuku požadováno.

Disciplinační gesta dávají žákovi zprávu, že se nechová v souladu s očekáváním učitele a musí dosavadní činnost změnit. Učitel dá například natažený ukazovák vertikálně před rty, pod úroveň nosu, a aniž by toto obecně známé gesto musel doprovodit syknutím, či vyslovením citoslovce: „Pst!“, žák ví, že má ztichnout.

Jindy učitel naváže přímý oční kontakt se žákem, který si pod lavicí čte papírek se vzkazem od spolužáka, natáhne paži a s použitím ukazováku zamíří ke koši. Žák nemusí dlouze přemýšlet, co po něm učitel chce. Pochopil, že mu nonverbálně říká: „Vyhod’ to do koše!“

M. Benová pro svoji práci pozorovala různé učitele a zaznamenala například toto: *Jeden žák v zadní lavici mluví bez dovolení, učitel navazuje oční kontakt a poté používá gesto rukou,*

¹⁹⁷ MUSIL, Roman. *Pedagogika pro střední pedagogické školy*. Praha: Informatorium, 2014, s. 133. ISBN 978-80-7333-107-8.

*naznačující „stop!“, kdy před sebe krátce natahuje pravou ruku a jeho dlaň směřuje k danému žákovi. Po jeho zklidnění spokojeně pokyvuje hlavou.*¹⁹⁸

Ke zklidnění třídy učitel může použít také akustické disciplinační gesto, které je natolik výrazné, že jej nepřehlédnou ani ti, kteří se na učitele nedívají. Učitel buď zatleská dlaněmi o sebe, zaklepe tužkou o desku stolu nebo zatuká kloubem ukazováku na tabuli.

V závěru svého výzkumu M. Benová uvádí, že disciplinační gesta v průběhu vyučovací hodiny jsou menším zásahem do průběhu hodiny, než když učitel prosazuje disciplínu pouze verbálním projevem.¹⁹⁹

Gesta regulační

Organizovat žáky a současně celý vyučovací proces může učitel záměrnými regulačními gesty. Jsou to jednak gesta všeobecně známá, která není nutné žákům vysvětlovat, jednak gesta, na kterých se s žáky domluvil.

I když učitel využívá gest, která žáci znají nebo velmi rychle pochopí („Pojďte sem!“ „Když víš, tak se přihlas!“ „Posaďte se!“ „Zvedněte se!“), měl by vědět, jaká gesta jsou přinejmenším hodná zamyšlení. Neboť může žáky regulovat i gesty, která si neuvědomuje, a která mu mohou dokonce i uškodit.

a) Regulační gesta smluvená

Jedná se o gesta, která si učitel s žáky domluvil při nastavování pravidel práce ve třídě. Taková gesta žáky upozorňují na ukončení dosavadní činnosti, změnu činnosti, přípravu na činnost jinou, požádání o pozornost apod. Smluvená gesta zrychlují a kultivují pedagogickou komunikaci. Jsou nepřehlédnutelná a jednoznačná. Většinou je učitel nemusí doprovázet verbálními signály (a už vůbec nemusí na žáky křičet nebo je překřikovat).

¹⁹⁸ BENOVA, Martina. *Neverbální komunikace učitele při výuce na základní škole* [online]. Brno, 2019, s. 51 [cit. 2021-4-26]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/a52ux/BenovaMartina_457609_Bc_final.pdf. Bakalářská práce. Masarykova univerzita v Brně, Filozofická fakulta.

¹⁹⁹ Tamtéž, s 52.

Gest, na kterých se učitel s žáky domluvil, je mnoho, představme si alespoň některé z nich, které nám prozradili učitelé prvního nebo druhého stupně základní školy či lektori, kteří pracují s dětmi:

Jedním z prvních gest, na kterém se učitel s žáky domlouvá, je gesto, jak získat slovo. Pokud bude chtít některý žák něco říct, **zvedne pravou nebo levou ruku nad hlavu**. Nekývá jí, jen ji nechá zvednutou do doby, než ji učitel zaregistruje a žáka vyvolá.

Mezi další smluvená gesta řadíme například signál, kdy si **učitel stoupne vzpřímeně, zvedne pravou ruku nad hlavu s dlaní sevřenou v pěst**. Žáci vědí, že je učitel žádá o přerušení nebo ukončení práce nebo o ztišení se, protože chce promluvit. Zpravidla to mají domluveno tak, že učitel toto gesto nedoprovází žádným verbálním signálem, pouze v klidu stojí se zvednutou rukou a čeká. Kdo z žáků si gesta všimne, gesto se stejným postojem napodobí. Za několik vteřin, díky řetězové reakci, stojí celá třída tiše a čeká na pokyn či promluvu učitele.

Gesto s podobným významem nám prozradily učitelky z prvního stupně základní školy. Můžeme ho nazvat **opakované vytleskávání**. Učitelka vytleská jednoduchý rytmus. Žáci, kteří dosud pracovali samostatně nebo ve skupinách, rytmus zaslechnou, ztiší se a zopakují ho. Tento signál může učitelka opakovat několikrát po sobě do té doby, než si získá pozornost všech žáků.

Při pondělním ranním komunitním kruhu před zahájením vyučování žáci prvního stupně dávají učiteli **palcem signál**, jak jsou připraveni na týdenní výuku. Po otázce učitele: „Ukaž, jak se cítíš?“ postupně každý žák po kruhu ukáže palec v jedné ze tří poloh: Poloha nahoru říká: „Cítím se skvěle!“ Poloha palce vodorovně říká: „Cítím se neutrálně, ani dobře, ani špatně!“ Poloha palce dolů říká: „Cítím se ne úplně dobře. Spíše unaveně!“

Stejně tři polohy palce využívá učitel při hodnocení společné práce při formativním sebehodnocení: „Povedlo se výborně!“ „Tentokrát nic moc!“ „Tento úkol se mi, bohužel, nepovedl!“

Dalším smluveným gestem může být **ukazovák přiložený na rty, přičemž druhá ruka pokyne ke dveřím**. Žáci v tuto chvíli vědí, že učitel ukončil vyučovací hodinu a chce, aby se v tichosti seřadili u dveří třídy, protože je povede na oběd.

Kývnutí hlavou používají učitelé na prvním stupni ve školní jídelně, když se žáci vrací zpět do třídy na poslední hodinu. Kdo je najedený, dívá se na paní učitelku. Jakmile si ho všimne, kývne na něj hlavou a on ví, že může vstát od stolu, odnést ták s nádobím a odejít samostatně do třídy, kde čeká na ostatní.

V některých školách je smluveným gestem i **podávání ruky**, jako znak přivítání se. Jakmile žák vstoupí do třídy, jde k učiteli, který sedí za svým stolem, podá mu ruku, podívá se mu do očí, pozdraví ho a teprve potom se jde posadit do své lavice. Tento nonverbální jev se uplatňuje spíše na prvním stupni základních škol, ale může se odehrávat v jakémkoliv typu školy.

Smluvená regulační gesta jsou hodně využívána v **hodinách tělesné výchovy**. Při běhu na 60 nebo 100 metrů stojí učitel ve vzpřímeném postoji v cíli. Protože by ho běžec neslyšel, učitel závod startuje smluveným gestem: Stojí čelem ke startujícím a má rozpažené ruce – toto gesto znamená: „Připravit!“, pak ruce posune o čtyřicet pět stupňů výš, což znamená: „Pozor!“ a nakonec rukama tleskne nad hlavou. Toto gesto znamená: „Start!“

Stejně tak jsou smluvená gesta využívána při soutěži žákovských družstev. Například když postupně soutěží jednotliví členové družstva, je domluveno, že až zpátky doběhne poslední soutěžící, žáci se seřadí do zástupu a všichni nad hlavu vzpaží pravou ruku a učitel vidí, které družstvo závod ukončilo.

b) Regulační gesta podvědomá

Prvním gestem, které učitel zpravidla po příchodu do třídy použije, je gesto spojené s větou: „Posaďte se!“ Učitel vstoupí do třídy, postaví se čelem ke stojícím žákům a gestem jim naznačí, aby se posadili. Jak to udělá? Velmi často jim pokyne mávnutím rukou, dlaní dolů. Někdy pomalu, jindy dynamičtěji. V teorii nonverbální komunikace, v odstavci o podání ruky, jsme si řekli: *Vychýlíme-li dlaň dolů, ukazujeme svoji nadřazenost a toho, komu ruku podáváme, považujeme za člověka s nižším statusem.* Pokud chce učitel vzbuzovat dojem nekompromisní a přísné bytosti, není důvod, aby toto gesto nepoužíval. Pokud však chce ve třídě působit jako demokrat, člověk vstřícný, který se s žáky baví jako rovný s rovným (jako se svými budoucími pokračovateli) a chce se k žákům přiblížit, toto gesto mu nepomůže. Mávnutím rukou, dlaní dolů, jim říká: „Bud'te pode mnou! Já jsem tedy ten nejvyšší! Jsem bezbřehá autorita a vy jste nic!“ (V tomto kontextu máme na mysli spíše autoritářskou šarži než běžnou učitelskou autoritu, o které ani v nejmenším nepochybujeme).

Méně direktivně zapůsobí na žáky učitel, který se postaví čelem ke třídě, se zpevněným těžištěm (jako posturologický congruent) a s rukama mírně od těla, dlaněmi směřujícími na žáky pokyne: „Posaďte se!“ Toto gesto vyzní úplně stejně, jako by řekl: „Pojďme na to! Pojďme se vzdělávat!“ Gesto na třídu působí upřímněji, stejně jako podání ruky s dlaní vychýlenou mírně nahoru.

Autor této práce provedl, spolu s žáky střední školy, tento pokus: Když ve třídě učitel použil gesto k usazení žáků, námi nazvané „bud’te pode mnou,“ žáci se posadili. Počkali, až se posadí také učitel a začne zapisovat do třídní knihy. Jakmile tak učinil, jeden žák ze zadní lavice se postavil. Nikoho se na nic neptal, jen se postavil a v tašce, kterou si položil na lavici, něco hledal. Autoritářský učitel ho periferním viděním zahlédl a hned reagoval. Nesnesl totiž, že ho žák úrovní očí převyšuje (vertikální proxemika). A nebyl to jen jeden učitel, který takto zareagoval. Některý narovnal tělo, zvedl bradu a rychle poznamenal: „Potřebuješ něco? Posad’ se!“ – jako by říkal: „Stále bud’ pode mnou!“ Několik učitelů žákovo „převýšení“ dovedlo až k tomu, že se s podobnými větami dokonce postavili (aby vyrovnali rozdíl převýšení očí).

Pro větší srozumitelnost si můžeme uvést ještě jeden příklad. Srovnajme pocit z nakloněné nebo odkloněné dlaně s gestem loučení. Jak zamáváme kamarádovi nebo dítěti na odchod? Zdvihneme ruku nad hlavu a podvědomě mu ukážeme spíše dlaň nebo hřbet ruky? Co působí sympatičtěji?

Podvědomá gesta učitele

a) Ruka dominantní a ruka citová

Budeme-li pozorně sledovat komunikátora (učitele nebo žáka), všimneme si, že bud’ gestuje oběma rukama stejně nebo jednou rukou gestuje jinak než druhou. Psychologové říkají, že ruka, kterou píšeme, je ruka **dominantní** (pravá, nebo levá), druhou ruku nazvali **citovou**. Dominantní ruka do vzduchu kreslí, co všechno by chtěl komunikátor realizovat (postavit dům, půjčit nám peníze) nebo co se stalo (někde byl, něco zažil). Ruka citová pak jeho sdělení bud’ potvrzuje (kdy gestuje stejně jako ruka dominantní), nebo naopak vyvrací (například, když nám komunikátor rukou dominantní nabízí půjčku peněz a ruka citová svírá dlaň, jako by říkala: „Nepůjčím.“).

Lépe na žáky působí, když **učitel** do gestiky zapojuje obě ruce stejně, jako by dirigoval, než když citovou ruku téměř do gestiky nezapojuje, nebo ji dokonce strká do kapsy. V Baltruschově kresebním testu (základní instrukce: Nakreslete úplnou lidskou postavu, jak nejlépe dovedete) se říká, že když někdo na ruce nevykreslí prsty, ruce nakreslí za zády nebo je schovává do kapsy, znamená to, že má strach z kontaktu, přeneseně strach z lidí, kteří jsou před ním. A v tomto případě tuto intenci komunikátora prozradí ruka citová.

Ruku dominantní a citovou používají i žáci. Je zajímavé sledovat žáka, který učiteli vysvětluje, proč přišel do výuky pozdě, zda si opravdu udělaný úkol zapomněl doma apod.

b) Obrazce z rukou

Jak jsme již několikrát zmínili, učitel svůj verbální projev doprovází také gesty podvědomými. Jedním z těchto gest jsou obrazce vytvářené z rukou. Vzpomeňme si na český film „Páni kluci“ (1975), kdy ředitel školy (v roli P. Nárožného) se s rukama ve výši hrudníku několikrát dotkne bříšky prstů o sebe, následně z dlaní a prstů udělá jakousi holubičku a pak se prsty pravé ruky pleskne přes hřbet ruky levé. Toto gesto ve filmu opakuje několikrát. Chápeme, že se ve filmu jedná o nadsázku, ale věříme, že nebyla vymyšlena z čista jasna.

Často pozorovaným gestickým obrazcem učitelů je kosočtverec, vytvořený z rukou ve výši břicha, kdy se spojí palce ukazováky. Použije-li toto gesto učitel v dívčí střední škole, není to zrovna přívětivé gesto. Hanlivě by se dalo nazvat: „Vážené krásné dívky, víte, nač myslím?“

Pokud učitel pravidelně podvědomě vytváří obrazce z rukou, může se stát terčem posměchu a parodování žáky. Doporučujeme, aby si gesta hlídal, a jestliže chce nějaké obrazce při výuce využívat, pak jediné záměrně, jako jsme to popisovali v podkapitole *Gesta výkladová*.

c) Rekvizita v ruce

Rekvizitou při gestikulaci se může stát tužka, hrnek, brýle apod. A právě tyto rekvizity nám opět pomáhají rozpoznat současný psychický stav komunikátora nebo jeho relativně stálé vlastnosti či záměr.

Podívejme se, co s největší pravděpodobností říká učitel žákům, vezme-li si do ruky brýle: Pokud si při komunikaci s žákem brýle sundá a podívá se mu do očí, ukazuje, že je pod tlakem a zvolí obranu, nebo rozhodnutí. Jako by tímto gestem řekl: „Tak, podívej se!“ a žák může očekávat výtku. Nemusí si však brýle sundat úplně, dobře známe podobné gesto, kdy si brýle pouze posune na špičku nosu.

Píchá-li si držadlem sundaných brýlí do tváří nebo častěji do rtů, odkládá rozhodnutí a vyčkává, jak se situace ve třídě vyvine.

Pokud jedna ruka drží brýle a loket druhé ruky je položený přes opěradlo židle, učitel má v této chvíli myšlenkovou přestávku.

Když si učitel při rozhovoru s žákem nebo s celou třídou, případně při zkoušení brýle sundá a začne si je čistit, naznačuje, že ho argumenty žáků nepřesvědčily, nebo že ho žáci dokonce nudí a nemá potřebu jim naslouchat.

Netvrdíme, že žáci umí všechna podvědomá gesta učitelů interpretovat, ale jsme přesvědčeni, že je vnímají a cítí, jak na ně působí.

4.2.2 ŽÁKOVA GESTA PŘI VÝUCE

Gestika žáka při zkoušení

Kdybychom měli možnost pozorovat společnost u stolu v restauraci (nejlépe od stropu, například dronem), mohli bychom „vypnout zvuk“ a pouze se dívat na hru rukou na stole. Ruce toho, kdo hovoří a je ve společnosti v dané chvíli dominantní, zabírají více prostoru než ruce ostatních. Pokud chce někdo řečníka přerušit a vzít mu slovo, naznačí to tím, že svými rukama začne vstupovat do prostoru stolu.

Takto může učitel na dálku (od katedry) rozpoznat lídry skupinové práce třídy, se kterou se teprve seznamuje. Snadno pozná vůdce, jejich oponenty, ale také žáky bez názoru, kteří jen slepě následují vůdce nebo se skupinové práce vůbec neúčastní.

Tento gestický jev může učitel využít ještě k něčemu jinému než jen k poznávání osobností třídy. Vyjděme z faktu, že ten, kdo gestikuluje více, dává tím najevo, že něco ví, kdo gestikuluje méně, ukazuje, že se raději drží stranou, protože k tématu hovoru nemá co říct. Přeneseme-li tuto informaci do situace zkoušení žáka učitelem, za předpokladu, že oba sedí u stolu naproti sobě (například u maturitní zkoušky), může učitel snadno rozpoznat, kdy žák o zkoušeném tématu něco ví a kdy neví. Ideální je pozorovat žakovy ruce před položením otázky a po položení otázky. Pokud jeho ruce vstoupí do prostoru stolu, signalizuje tím, že bude (mnohdy sebejistě) hovořit (může se rozhovořit i o něčem, co s otázkou nesouvisí a snažit se tak odvést pozornost, ale to učitel pozná a vrátí žáka k tématu). Jakmile se jeho ruce stáhnou k tělu, žák si s odpovědí neví rady. V tu chvíli mu nemá cenu otázku opakovat, nebo mu dokonce říkat, že jsme tuto látku dopodrobna probírali. Žák prostě neví a vědět nebude. Chce-li učitel, aby si žák na něco z tématu vzpomněl, měl by mu položit jinou otázku (návodnou) a opět sledovat jeho ruce.

Pokud žák rezignuje, na otázku odpovědět neumí nebo nechce, rukama opustí stůl a složí si je do klína. Může se jimi dotýkat sebe, může si je mnout. V případě, že se jeho ruka začne dotýkat obličeje, ukazuje tím, že přemýšlí a snaží se na nějaké vědomosti si vzpomenout. O tom jsme se již zmínili v podkapitole *Haptika*.

Autor práce má s touto podobou zkoušení bohaté zkušenosti a tvrdí, že je možné nesmělého nebo bojácného žáka návodnými otázkami rozhovořit. Pokud však o zkoušené látce neví nic, nemá význam ho návodnými otázkami trápit.

Gesto „To jsem nechtěl říct“

Žák něco vysloví a vzápětí si dá **ruku před ústa**, jako by chtěl slova vrátit zpět do úst. S tímto gestem se setkáme u žáků, kteří pronesou nějakou poznámku a vzápětí ji vyhodnotí jako nežádoucí (buď si jí nejsou jisti, nebo vědí, že není správná, či dokonce nevhodná nebo trapná) a svého výroku litují. Totéž se projeví při lhaní, když si žák uvědomí, že jeho vyslovené lži učitel nebo spolužáci neuvěří.

Emocionální gesta hlavou

Žák se v určité situaci dostane do takového psychického stavu, který učiteli ukáže gestem své hlavy. Skloněná hlava (beran), kdy se žák na učitele upřeně dívá tak, že je vidět spodní bělmo pod duhovkou, ukazuje útočnost a nelibost. I když slovo neřekne, tak v této chvíli s učitelem bojuje.

Hlava zakloněna tak, že v popředí trčí žákova brada, ukazuje pohrdání, nepřátelství a přehlížení.

Naopak hlava nakloněna ke straně, ukazuje žákovo zaujetí a souznění, ať už s učitelem nebo s předkládanou látkou.

V každém případě na učitele podvědomě velmi negativně působí první zmíněná gesta a učitel má potřebu přikročit k nějakým sankcím. S tím ale žák počítá a na sankce je připraven. Tím ho učitel nepřekvapí. Pokud by učitel v této konfliktní situaci zůstal nad věcí a dokázal se zachovat neočekávaně, žáka by tím odzbrojil od agrese, uklidnil ho a přiměl k racionálnějšímu postoji a jednání. Rozhodně by učitel tato gesta neměl brát jako útok, na který je nutné reagovat, ale pouze jako informaci o žákově aktuálním psychickém stavu.

Žáci při výkladu přikyvuji

V. Vávra²⁰⁰ popisuje jev, který nazval *opičení*. Jedná se o nejjednodušší nápodobu, která je pro lidský život velmi důležitá. Bez ní bychom se nenaučili mluvit, psát, či vykonávat různé druhy činností. Spočívá v tom, že komunikant vědomě nebo podvědomě napodobuje chování nebo činnosti, které vidí u komunikátora. Piaget ve svých pracích popisuje, že první vědomé nápodoby je schopné dítě již v osmi měsících svého věku. Řada současných psychologů nebo studentů psychologie však dokázala, že dítě vědomě napodobuje i v dřívějším věku, než uvádí Piaget.²⁰¹

Nás zajímá nápodoba podvědomá. Je dokázáno, že lidé, kteří spolu delší dobu bydlí, začínají podvědomě používat stejné slovní výrazy, stejné grimasy a také stejná gesta.

Pokud učitel něco emocionálně vypráví, žáci napodobují jeho grimasy (což je otázkou mimiky). Často se stává, že učitel svůj verbální projev (nejen při výkladu látky) doplňuje souhlasným pokyvováním hlavou. Žáci, kteří se na něj dívají, tento jednoduchý pohyb hlavy po učiteli opakuji. Učitel tím ale získává mylnou informaci, že vysvětlované látky porozuměli. Žáci dokonce napodobují přikyvování, i když nedávají pozor a učiteli nenaslouchají. Souhlasně přikyvuji i v okamžiku, kdy s tvrzením učitele nesouhlasí. Pohyb je v tomto případě silnější než slovo. Proto by si měl učitel raději čas od času souhlasné přikyvování žáků ověřit otázkami, na které by mu měli své odpovědi říct nebo napsat.

Gesta s prosbou o pomoc

K. Johnstone v knize *Impro*²⁰² popisuje, jak žák snadno získá pozornost učitele, a dokonce i jeho pomoc. Žák v lavici, při pohledu na učitele, sraští čelo, začne okusovat tužku a tím dává najevo, jak se snaží, ale jak mu to snažení nejde. Jakmile toto gesto „volající o pomoc“ učitel zahlédne, je ochotný napsat za žáka správnou odpověď, nakreslit mu kus obrázku apod.

²⁰⁰ VÁVRA, Vlastimil. *Mluvíme beze slov*. Praha: Panorama, 1990, s. 224–231. ISBN 80-7038-128-0.

²⁰¹ In: VÁVRA, Vlastimil. *Mluvíme beze slov*. Praha: Panorama, 1990, s. 231. ISBN 80-7038-128-0.

²⁰² JOHNSTONE, Keith. *IMPRO: Improvizace a divadlo*. V Praze: Akademie múzických umění, 2014. ISBN 978-80-7331-266-4.

4.3 POSTUROLOGIE PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACI

4.3.1 POSTUROLOGIE UČITELE PŘI PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACI

Fyzický postoj při sdělování důležitých informací

Záměrné využívání fyzického postoje může být učiteli nápomocno k efektivní pedagogické komunikaci. Některé informace, které učitel sděluje žákům jak při výkladu látky, tak při organizaci školních akcí, jsou *důležité*, jiné jsou *méně důležité*.

Učitel je do jisté míry rétor a každý profesionální řečník ví, jak působí správný fyzický postoj zejména při oznamování informací *důležitých*. Zjednodušeně by se dalo říct, že by se měl učitel postavit čelem ke třídě žáků tak, aby stál pevně na obou chodidlech, se zpevněným těžištěm v pase, vyrovnanými rameny a hlavou rovně. V průběhu verbální komunikace by měl pohledem očí navazovat přímé oční kontakty s co největším počtem žáků (v ideálním případě by na nikoho neměl zapomenout). Postoj však nesmí být přehnaně vyšponovaný, s velkým napětím ve svalech. I když by měl učitel stát se zpevněným těžištěm, přesto by měl být uvolněn.

Takový postoj dokonce posílí učitelovu autoritu (zde opět připomínáme, že nemáme na mysli autoritářství, ale přirozenou nebo profesní autoritu).

Vůbec nevypadá dobře, když například ředitel při prezentování střední školy na Dnu otevřených dveří stojí vahou na jedné noze, rukama se opírá o desku stolu nebo je schovává za zády či má jednu ruku (nebo obě) v kapse a pohledem očí míří nad hlavy svých posluchačů, nebo naopak dolů do země. Jeho zhroucený postoj nepůsobí dobře ani na budoucí uchazeče o studium, ani na jejich rodiče a zbytečně tím škole škodí.

Aby nebyl výše popsáný postoj nepřirozený a strojený, doporučuje Lewis²⁰³, že by jej rétoři (a my říkáme začínající učitelé) měli cvičit alespoň jedenkrát denně několik minut. Průběh cvičení by měl vypadat takto:

- postavte se vzpřímeně, ramena uvolněná, paže volně visící podél těla
- uvolněte svaly
- zatáhněte hýždě, narovnejte páteř, tím se zatáhne břicho
- napněte hýždě a zploštěte tělo, jako byste očekávali úder
- ramena jsou rovně, ani dopředu, ani dozadu
- přes hrudní koš protáhněte tělo do výšky (jako byste rozevírali harmoniku)

²⁰³ LEWIS, David. *Tajná řeč těla*. Praha: Victoria Publishing, 1994, s. 56. ISBN 80-85605-49-X.

- bradu nastavte rovnoběžně s podlahou

Netvrdíme, že by měl učitel stát se zpevněným těžištěm po celou dobu vyučovací hodiny (i když to doporučujeme). Řekli jsme, že by měl tento model fyzického postoje využívat zejména při sdělování důležitých informací – při zdůrazňování důležité látky, definice, při oznamování písemné práce, zadávání úkolů, informování o srazu při školním výletě, požádání žáků, aby se seřadili u dveří třídy. Tento postoj mu také pomůže při písemné práci, kdy kontroluje, zda žáci neopisují. Nemusí chodit po třídě (o tom pohovoříme v proxemice), stačí, když bude stát na strategicky výhodném místě ve třídě, ze kterého uvidí všechny žáky.

Při sdělování méně důležitých informací, historek, při čtení, může stát učitel daleko volněji, sedět za stolem nebo na židli před třídou, být opřený o desku stolu apod.

Zrcadlení fyzického postoje

Při osobním jednání učitele s žákem se velmi často stává, že učitel svým fyzickým postojem vytvoří na žáka tlak, který je žákovi nepříjemný a vede ho spíše k nekomunikaci nebo k velmi stručným a nekonkrétním odpovědím.

Autor této práce, v roli učitele, požádal žákyně střední pedagogické školy při hodině pedagogiky, aby se rozdělily do dvojic a ve dvojicích si určily, kdo bude učitel a kdo žák. Svoji domluvu nesměly nikomu říct. Každá dvojice si našla místo v prostorné třídě, kde ji jiná dvojice nerušila, posadila se na židle, do křesel nebo na zem a v rolích učitele a žáka spolu vedla rozhovor, který vycházel z této situace: „Učitelka si pozvala do kabinetu žákyni, u které už delší dobu pozorovala problémy se spolužačkou. Chce zjistit, proč tyto problémy vznikly a jak nepříjemná komunikace mezi spolužačkami probíhá. Oslovila žákyni, o které si myslí, že jí agresivní jednání spolužačky vadí, ale neumí s ním nic udělat.“

Autor této práce pozoroval dvojice při rozhovorech, ale co si povídají, neslyšel. Přitom si zapsal své odhady, kdo ve dvojicích vystupuje v roli učitele, kdo v roli žáka. Když rozhovory ukončil, prozradil žákyním své odhady. S téměř pětadevadesátiprocentní přesností odhadoval správně. Hru opakoval v mnoha třídách a jeho odhadování se výrazně neměnilo.

Podle fyzického postoje velmi rychle odhadl, kdo je učitel. Žákyně v rolích učitelů totiž zaujaly agresivní polohu. Téměř všechny se k žákům nakláněly tělem, někdy položily ruku na opěrátka žákovy židle, jindy zvolily převýšení tím, že se posadily na vyšší židli než jejich žáci.

Hra byla vyzkoušena ještě jinak. Autor této práce rozdělil třídu na dvě poloviny. První polovinu poučil o nonverbálním posturologickém chování učitele při jednání s žákem, druhá polovina poučení neslyšela. Nepoučená polovina žákyň měla sehrát výše uvedený úkol. Poučení žáci dvojice zpovzdálí pozorovali a měli se pokusit odhadnout, kdo se jaké role ujal. Pozorující dokázali správně odhadnout, kdo hraje učitele a kdo žáka.

Z následující reflexe hry vyplynulo, že učitelé s agresivním postojem své žáky moc nerozmluvili (žáci kličkovali a nechtěli na otázky odpovídat), učitelé, kteří nabídli vstřícnější fyzický postoj (k žákům se nenakláněli apod.), dokázali vzbudit důvěru a svého žáka rozmluvili. Chápeme, že se jednalo pouze o simulovanou situaci, ale dáváme ke zvážení, zda je to i fyzický postoj, který má vliv na průběh rozhovoru učitele s žákem.

Sami se domníváme, že učitel může s žákem lépe komunikovat, když bude záměrně ovládat své fyzické tělo a nebude jím vytvářet na žáka tlak.

Povězme si o další cestě k tomu, jak rozmluvit žáka a jak je možné vytvořit důvěru mezi žákem a učitelem. Mnoho učebnic nonverbální komunikace a tréninkových center pro obchodníky a kouče hovoří o **zrcadlení postoje** při komunikaci. Jednak zmiňuje zrcadlení podvědomé, kdy se komunikant naladí na komunikátora a napodobuje jeho fyzický postoj, gesta a mimiku, jednak zmiňuje zrcadlení vědomé, kdy obchodník záměrně zrcadlí fyzický postoj zákazníka. Tím prý obchodník dovede zákazníka ke koupi zboží a sebe k většímu zisku. Komunikant totiž v postoji komunikátora uvidí sám sebe (jakoby v zrcadle). Uvidí svoji typickou polohu těla, na kterou je zvyklý, se kterou souzní, kterou má rád, ve které se cítí dobře a snadněji si vytvoří ke komunikátorovi sympatie.

Firma Braintools učí, jak kouč krok za krokem, svým záměrným zrcadlením, snadno naváže a udrží si vztah s koučovaným. Měl by napodobit čtyři zdroje zrcadlení: *řeč těla, způsob*

*dýchání, významná slova (nejdůležitější a nejvýznamnější slova bývají řečena zpravidla při prvním sdělení), tón hlasu a rytmus řeči.*²⁰⁴

Při zrcadlení řeči těla bychom se měli soustředit zejména na:

- postavení trupu (předklon, záklon, náklon)
- napjaté nebo strnulé tělo
- natočení hlavy (rovně, bokem, nahoru, dolů)
- výraz tváře (veselost, vážnost, uvolněnost, mračení se, úsměv)
- pohyby očí a směr pohledu (když se podívá vlevo, měli bychom se na chvíli podívat vpravo – tedy stejným směrem, jako on)
- ruce (zkřížené, založené, sepnuté, jedna opřena o stůl, druhá pod bradou...)
- nohy (zkřížené, nezkřížené, jejich nasměrování)

Někteří psychologové doporučují také **zrcadlení ilustrativních gest** komunikačního partnera (pojmenovali jsme si je v podkapitole *Gestika*). Lewis říká, že *zrcadlení ilustrátorů je jedním z nejmocnějších a nejceněnějších umění řeči těla, které můžete ovládnout. Po krátké praxi se dostaví přirozeně a zvýší vaši schopnost získat pozornost druhých a vzbudit jejich kladný zájem.*²⁰⁵ V této souvislosti hovoří o takzvané **synchronizaci**.

Když je tak snadné získat si pozornost komunikanta a také jeho náklonnost a důvěru, proč by neměl mít z komunikace větší „zisk“ také učitel? Při jednání může napodobovat jak fyzický postoj (gesta a mimiku) žáka, tak také rodiče. Je však nutné dodat, že zrcadlení se musí vytvářet *pozvolna, postupně* a hlavně zcela *nenápadně*. Žák ani rodič si toho nesmí všimnout. Proto takové jednání vyžaduje *cit, jemnost a opatrnost*. Doporučuje se nejdříve trénovat mimo (pedagogickou) komunikaci, mezi kamarády (aniž bychom jim to řekli) a teprve potom, až komunikátor nabude jistotu, si může dovolit zrcadlit komunikanta v náročnější komunikační situaci.

²⁰⁴ <https://www.braintools.cz/toolbox/koucink/technika-zrcadleni.htm>

²⁰⁵ LEWIS, David. *Tajná řeč těla*. Praha: Victoria Publishing, 1994, s. 29. ISBN 80-85605-49-X.

4.3.2 POSTUROLOGIE ŽÁKA PŘI PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACI

Fyzický postoj při žákově lhaní

Nejdříve si uvedme, co považujeme za lhaní. G. Beck²⁰⁶ lhaní vysvětluje jako odchylku mezi tím, co člověk říká, a tím, co ví. Navíc je to **výpověď učiněná se záměrem oklamat**. Jedinci lžou proto, aby odvrátili pozornost, posílili pozici ve skupině nebo uplatnili moc. P. Stiegnitz²⁰⁷ zjistil, že: 41 % lidí lže, aby si ušetřilo zlost (hádku); 14 % lidí lže, aby si pohodlněji uspořádalo život; 8,5 % lidí chce být, díky lži, milováno; 6 % lidí lže z lenosti.

Takto můžeme pojmenovat lhaní obecně. Jinak je tomu ale u lhaní dětského. Doherty-Sneddon vysvětluje, že dětské lhaní slouží jako nástroj **k vyhnutí se trestu**, ze kterého má dítě strach (jedná se o případ, kdy má být trest příliš silný nebo neadekvátní) a **k vytvoření, podpoře nebo zachování svého sebeobrazu, své sebehodnoty**, která vychází z vnímání sebe sama. Sneddon dodává, že *děti, u kterých je mínění o sobě do určité míry vesměs negativní, se mohou rozvinout do chronických lhářů*. Některé malé děti lžou, aby na sebe **upoutaly pozornost**: *Jde obvykle o takzvané bájně lhaní, kdy si děti vymýšlejí imaginární kamarády, smyšlené historky apod.*²⁰⁸ U dětí staršího školního věku je pak lhaní také projevem **rebelantství vůči autoritám** a jejich restrikcím.

V. Vávra od sebe odlišuje dva typy dětského lhaní: *Lež typu Baron Prášil, kdy se potomek dává unášet přemírou fantazie, a lež, s jejíž pomocí chce dosáhnout svého*. Přitom se ale dětského *prášení* zastává, když říká, že je považováno za lhaní společensky únosné; lhaní, které podporuje tvorbu fantazie. Proto je takové lhaní i svým způsobem potřebné: *Jestliže v dětství sdostatek procítíš slasti smyšlenek s pohádkovými kouzly a zázraky, v dospělosti tě neudiví nebo alespoň nepobouří, že třeba Chagall umísťuje ležící milence do kytice šeríků ve váze.*²⁰⁹

²⁰⁶ BECK, Gloria. *Zakázaná rétorika: 30 manipulativních technik*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1743-2.

²⁰⁷ In: BECK, Gloria. *Zakázaná rétorika: 30 manipulativních technik*. Praha: Grada, 2007, s. 154. ISBN 978-80-247-1743-2.

²⁰⁸ DOHERTY-SNEDDON, Gwyneth. *Neverbální komunikace dětí: jak porozumět dítěti z jeho gest a mimiky*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-043-7.

²⁰⁹ VÁVRA, Vlastimil. *Mluvíme beze slov*. Praha: Panorama, 1990, s. 198-199. ISBN 80-7038-128-0.

Naopak odsuzuje lhaní, při kterém je nehorázně tvrzena nepravda a je cílevědomě a účelově vydávána za pravdu.

Následně vysvětluje, jak je možné, pomocí řeči těla od sebe tyto dva druhy lži odlišit. **Prášení** označil jako „hravé výmysly“. Ty se projevují tak, že se komunikátor:

- natáčí celým tělem ke komunikantovi (posturologie)
- dívá se mu do očí (mimika)
- obě jeho ruce jsou v souhře (gestika)
- Při lhaní s cílem **mluvit nepravdu** se komunikátor:
- natáčí ke komunikantovi bokem
- často uhýbá očima
- obě jeho ruce jsou v nesouhře (vzpomeňme si, co jsme v gestice říkali o ruce dominantní a ruce citové)

Zmíněné tělesné chování při lhaní potvrdila řada světových psychologů. I u nás došlo k ověřování tohoto tvrzení. Zajímavé bylo, jak ke lhaní přistoupily dvě různé profese. Experiment byl proveden ve zdravotních školách a v prostředí tréninkových manažerských škol. Vávra ho popisuje takto: *Budoucí ošetrovatelky se nejprve seznámily s nepříznivou prognózou a poté měly informovat experimentátora o tom, že zdravotní stav pacienta není vážný. I když pokaždé šlo o hru, v níž se ohrožení netýkalo žádného konkrétního člověka, skoro ve všech případech se mladé ošetrovatelky natočily k experimentátorovi bokem. Sotva se pak daly do konstruování vět, jimiž by co nejlépe zamaskovaly beznadějnou diagnózu, jejich oči se od experimentátora začaly odvracet. Dokonce se objevovala pohybová nesouhra rukou.*

Naproti tomu *mladí obchodní zástupci se nejprve seznámili s výrobky sotva průměrných parametrů a poté měli experimentátora informovat, že jde o zboží nejlepší kvality. Opět tedy lež zastírající pravou skutečnost. Jako v případě budoucích ošetrovatelek. Ale tentokrát se místo natáčení bokem objevovalo natáčení čelem. Místo odvracení očí – jejich přivracení. A místo nesouhry rukou – dokonalá souhra.* Proč tomu tak bylo? Vávra to vysvětluje: *Veškeré odchylky od diferenčního tabulkového ideálu (pozn. obou fyzických projevů lhaní) v podstatě spočívají v osobní hierarchii hodnot. Jestliže manažér provádí zastírací manévr, pokládá to za projev své profesionální zdatnosti.*²¹⁰

²¹⁰ VÁVRA, Vlastimil. *Mluvíme beze slov*. Praha: Panorama, 1990, s. 202. ISBN 80-7038-128-0.

Při hlubším zkoumání se však došlo závěru, že toto jednoduché třídění na lhaní „hravé“ a na záměrné mluvení nepravdy nemůžeme zobecňovat a že platí jen ve zcela kratičkém údobí, tedy ve **stavu zrodu lži**. Ve chvíli, kdy jedinec lež v komunikační situaci přímo vymýšlí.

Pokud bude učitel při jednání s běžným žákem (nemáme na mysli chorobného lháře) pochybovat o jeho slovech a ještě k tomu uvidí, že se k němu žák natáčí bokem, raději se na učitele ne dívá a jeho ruce gestikulují disharmonicky, může začít o žakově výpovědi pochybovat a může mu položit několik doplňujících otázek.

Jen znovu připomínáme, že všechno, co je zde řečeno, jsou především návody učitelům na citlivé pozorování žáků a jsme si plně vědomi, že jakékoliv generalizování je zavádějící. To koneckonců dokládá i Doherty-Sneddon, když vysvětluje, za jakých okolností bychom některým výše uvedeným závěrům neměli věřit:

Problém spočívá v tom, že lidé, kteří se snaží oklamat své okolí, o těchto obecných signálech dobře vědí a velmi pečlivě kontrolují své chování. Dítě, které je odhodláno ke lhaní, bude záměrně udržovat oční kontakt a ovládat pohyby své hlavy i těla.²¹¹ A dodává, že cennějšími ukazateli klamu jsou rozšíření zornic, méně časté mrkání, zblednutí pokožky, výše posazený hlas a odmlky v řeči (protože při lhaní jedinec obvykle pocítuje úzkost, navíc se soustředí, aby se nepoděkl).

Další výjimku, kterou Doherty-Sneddon uvádí, je dítě introvertní nebo stydlivé, které se nebude učiteli tak často dívat do očí, a může být proto mylně označeno jako lhář.

Spoléháme zde na zdravý úsudek učitelů.

Vstup žáka do třídy v průběhu vyučovací hodiny

Pojmenujeme si další situaci, která může narušit učitelovu výuku. Během učitelovy práce v hodině (ať už je to výklad, nebo zadávání či kontrola průběhu skupinové práce) někdo zatuká na dveře a do třídy vstoupí žák, který z nějakého důvodu přichází pozdě. Podle svého fyzického postoje pak určí podvědomou reakci učitele.

²¹¹ DOHERTY-SNEDDON, Gwyneth. *Neverbální komunikace dětí: jak porozumět dítěti z jeho gest a mimiky*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-043-7.

V podkapitole *Posturologie*, jsme si řekli, že posazením ramen, ukazujeme dominanci nebo submisi. Připomeňme si, že když jedinec provede něco, čeho lituje, má-li strach, nebo chce-li se podřídít druhým (nechce je vést, ani ovládat), snaží se „udělat se menším.“ Svěsí ramena, hroutí nebo hrbí tělo a ukazuje tak svoji submisi. Na druhé straně jsou jedinci, kteří svého negativního nebo netaktního jednání nelitují a snaží se ovládnout situaci za každou cenu, chtějí ukázat svoji dominanci, nebo mají potřebu ovládat lidi kolem sebe. Tito jedinci se nekrčí, ale naopak zvětšují obrys svého těla, což se projevuje především našponováním těla a vyvyšováním ramen.

Vrátíme se k situaci, kdy žák přijde do hodiny pozdě a naruší tím vyučovací proces. Uvidí-li učitel ve dveřích hrbícího se žáka, který mu dává najevo, že autoritou ve třídě je učitel, pak je vyučující v klidu. Nechá si vysvětlit pozdní příchod a s velkou pravděpodobností žákovi řekne, aby se zapojil do procesu. (Někdy se však mohou stát i případy, kdy submisivní pozice žáka dodá učiteli větší převahu dominance a pak může žáka kárat za pozdní příchod, dodá nepříjemnou poznámku nebo žákovi klade otázky, které snižují jeho důstojnost).

Stávají se také případy, kdy pozdě přichodí žák již před stisknutím kliky vyrovná tělo, rozprostře ramena a vstoupí do třídy, jako by vyslovil věty: „Jdu pozdě! No a co!“ Takový fyzický postoj učitel velmi často klasifikuje jako drzost a reaguje na žáka našťavaně, což může mít vliv na změnu atmosféry vyučovací hodiny.

Apelujeme proto na učitele, aby se tímto dominantním fyzickým postojem žáka nenechali vyvést z rovnováhy, s naprostým klidem si srovnali těžiště, které jim potvrdí, že jsou nad věcí a teprve potom na žákův pozdní příchod a případné jeho výmluvy nebo poznámky reagovali. Není potřeba nyní zdůrazňovat, že dominantní je ve třídě ten, kdo vede vyučovací hodinu.

Komičtější situace by mohla nastat, kdyby se učitel dostal v této situaci natolik nad věc, že by začal zrcadlit fyzický postoj žáka tak, jak jsme si o tom výše vyprávěli.

Fyzický postoj při prezentování prací

Velmi častým jevem současného školství je, že se žáci postaví před veřejnost a buď prezentují svoji písemnou práci, výsledky projektu, nebo přednesou slavnostní řeč na plese, při slavnostním ukončení základní školy, při zahájení nebo ukončení maturitních zkoušek apod.

Dnes již poučený učitel může žáky naučit, že by se při veřejném vystupování neměli věnovat pouze obsahu sdělení, ale také formě přednesu. Chtějí-li žáky připravit na rétorický přednes,

mohou je poučit o síle fyzického postoje, o kterém jsme hovořili v podkapitole *Fyzický postoj při sdělování důležitých informací* (opora na obou chodidlech, zpevněné těžiště v pase, brada rovnoběžně s podlahou).

4.4 PROXEMIKA V PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACI

4.4.1 AKTIVITA A NEAKTIVITA ŽÁKŮ V PROXEMICKÝCH ZÓNÁCH

Jaké proxemické nonverbální problémy s sebou nese běžné rozmístění žáků v lavicích **při hromadném vyučování**? Kolem třiceti žáků je rozesazeno v lavicích po dvou a je otočeno směrem k tabuli, kde nejčastěji hovoří učitel. Mají všichni stejnou možnost vnímat slova učitele? Obecně bychom mohli říci, že mají a že je to hlavně na nich, aby dávali pozor. Ale přesto jim může vnímání zkomplikovat jejich umístění ve třídě.

Mareš a Křivohlavý citují Atwoodovou a Leitnerovou: *Výzkumy nonverbální pedagogické komunikace prokázaly, že ve třídě existují místa, jimž učitel věnuje (často nevědomky) více pozornosti než ostatním, a žáci zde sedící, jsou aktivnější než jinde.*²¹² Prostor, ve kterém jsou žáci ochotni se do výuky zapojovat, nazývají Atwoodová s Leitnerová **zónou aktivní účasti**. Blíže ji ale nevymezují. Adams a Biddle²¹³ stejně definovanou zónu označují jako **akční zónu učitele**.

Brooks²¹⁴ se svými spolupracovníky blíže popisuje **tři komunikační zóny** při hromadném vyučování:

Postaví-li se učitel zády k tabuli, směrem k nástěnce vzadu za žáky, sahá první zóna do okruhu od učitele 3,7 m. Tato zóna je nazvána **sociálně poradní**. Zde probíhá intenzivní oboustranná komunikace mezi učitelem a žáky. Žáci jsou zde aktivnější, protože jsou podvědomě učitelem velmi často vtahováni do děje vyučovacího procesu. Učitel k nim mluví **častěji** a také se obrací především na ně, v případech, kdy se má ve třídě o něčem rozhodovat.

²¹² In: MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

²¹³ MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

²¹⁴ In: MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 49–50. ISBN 80-210-1070-3.

Druhá zóna, 3,7 – 7,6 m, je nazvána **blízce veřejná**. Vyznačuje se nižším počtem kontaktů mezi učitelem a žáky a také nižší kvalitou komunikace. Žák je zde učitelem méně viděn a může se věnovat jiným aktivitám.

Třetí zóna, nad 7,6 m, je **veřejně vzdálená**. Zde probíhá nejhudší komunikace mezi učitelem a žákem. O těchto žácích učitel téměř neví, maximálně je napomene pro jejich nepozornost.

Jen pro doplnění si uvedme, že J. Průcha²¹⁵ formuloval předpoklad, že počet i intenzita žákovských kontaktů s učitelem bude klesat se vzrůstající vzdáleností od čelní stěny (kde je tabule) a od středu místnosti.

Žáci si učitelovu komunikaci plně uvědomují a je zajímavé sledovat, kam si sedají, mají-li možnost obsadit v prostoru třídy jakékoliv místo dle vlastní vůle (není-li zaveden zasedací pořádek). Pokud obsadí **zónu veřejně vzdálenou**, dávají tím učiteli zprávu, že se nechtějí aktivně zapojit do průběhu vyučování. Do **blízce veřejné zóny** si sedají především ti, kteří nechtějí provokovat učitele posazením se do zóny veřejně vzdálené, ale výuce chtějí pouze přihlížet, bez aktivní účasti. Naopak žáci pilní a snaživí svým obsazením **sociálně poradní zóny** naznačují, že jsou ochotni zapojit se do diskuze o předkládaném učivu²¹⁶.

Mareš a Křivohlavý vysvětlují: *Žáci, kteří sedí mimo aktivní zónu (zde mají na mysli především zónu veřejně vzdálenou), mají velkou možnost zabývat se vedlejšími věcmi a nedávat pozor. To se může projevit zhoršením chování i zhoršením prospěchu, což někdy vyústí v učitelovu averzi vůči těmto žákům.*²¹⁷

²¹⁵ In: MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 49. ISBN 80-210-1070-3.

²¹⁶ Stejně je tomu ve světě podnikání. Knihy o manažerských dovednostech upozorňují přednášející, že do první řady si v přednáškovém sále rádi sedají sebevědomí a ješitní jedinci. Do zadních řad si sedají lidé zdrženliví, nejistí, ti, kteří odmítají kontakt s přednášejícím a dobře vědí, že v zadních řadách se s ním očním kontaktem nespojí. Možná mají i odstup k přednášenému tématu, k přednášejícímu nebo vůbec k přednáškám a školením. Do zadních řad si sedají také ti, kteří se brzy chystají z přednášky uniknout.

²¹⁷ MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 52. ISBN 80-210-1070-3.

Je nutné doplnit, že mimo zónu aktivní účasti, si často sedají také žáci introvertní, kteří sice dávají pozor, ale neradi se zapojují do diskuzí, neradi bývají vyvoláváni a nechťejí se veřejně projevovat. Nebo žáci, kteří hůře slyší a potřebují mluvené slovo odezírat.

Vliv na velikost sociálně poradní zóny má také učitelova sociální percepce vůči určitým žákům. Nebývá výjimkou, že učitel více zapojuje do výuky žáky jemu **sympatické**, bez ohledu na to, v jaké zóně sedí, a naopak je učitel schopný nevnímat, do výuky nezapojuvat a ignorovat žáky jemu **nesympatické**, byť by seděli v jeho bezprostřední blízkosti.

4.4.2 ROZŠIŘOVÁNÍ HRANICE ZÓNY AKTIVNÍ ÚČASTI

Hranici sociálně poradní zóny (zóny aktivní účastni nebo také akční zóny učitele) může učitel posunout či ignorovat a do výuky zapojuvat žáky z jakékoliv zóny. Toto se však odehraje pouze vědomě a záměrně. Naprosto souhlasíme s Marešem a Křivohlavým, kteří říkají: *Pokud je učitel poučen o úskalí těchto komunikačních zón, může promyšleně zapojuvat do výuky všechny žáky; obohacuje svůj pohyb po třídě, mění zasedací pořádek žáků, nejen z důvodů kázeňských, ale také komunikačních.*²¹⁸

Snazší by pro učitele bylo, kdyby se nemusel pohybovat pouze v prostoru běžné třídy s lavicemi, kterou jsme v úvodu této části popsali. Mareš a Křivohlavý doporučují školním architektům a investorům, aby do škol zanesli *více flexibilních prostor a více přestavitelného školního nábytku*.

Při výuce celé třídy (32 žáků) v hodinách pedagogiky ve střední pedagogické škole autor této práce upravil třídu tak, že žáci sedí ve velkém oválu. Ideální je, když má každá židle malý přídatný stůl, na kterém si žáci mohou případně zapisovat poznámky k probíranému tématu (běžný zápis do sešitu žákům nediktuje, neboť mají učebnice). V tomto uspořádání třídy na sebe všichni žáci vidí (nikdo se nemůže ukrývat v zadní lavici, protože žádná taková není) a jsou kdykoliv zapojováni do výuky. Během dvaceti let v takovémto uspořádání třídy si měl možnost ověřit, že je aktivita žáků mnohem vyšší než při výuce v běžné třídě s lavicemi.

Přesto si tento učitel všiml takzvané „slepé zóny“, kam se dívá méně často (Brooks by ji jistě označil jako zónu blízce veřejnou). Jedná se o dva žáky, kteří sedí v elipse po jeho levici a dva

²¹⁸ MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 52. ISBN 80-210-1070-3.

žáky, kteří sedí po jeho pravici. Učitel si to ale uvědomuje, a proto záměrně věnuje pozornost i těmto žákům.

Aktivizování žáků nezávisí jen na aplikaci vhodných vyučovacích metod, ale také na učitelově záměrné práci s komunikačními zónami v prostředí školní třídy a vůbec v uspořádání třídy k výchovně-vzdělávací práci. Konkrétní náměty, jak nově uspořádat vybavení učebny, aby umožňovalo učiteli i žákům širší spektrum činností a netlumilo žakovskou aktivitu, přináší např. publikace J. S. Cangelosiho *Strategie řízení třídy*, 1994.²¹⁹

4.4.3 MĚL, NEBO NEMĚL BY CHODIT UČITEL PO TŘÍDĚ PŘI SAMOSTATNÉ PRÁCI ŽÁKŮ?

Je velmi známá pedagogická situace, kdy v rámci vyučovací hodiny žáci pracují v lavici samostatně, ať už píší slohovou práci, vyplňují zkušební test, nebo malují, učitel chodí po třídě a probíhající práci kontroluje. Dojde k žákovi, nakloní se nad ním a poradí mu s pracovním postupem nebo se mu jen na práci podívá a řekne: „Pokračuj, nebo to nestihneš.“ Co se v tu chvíli odehraje? Učitel překonal osobní proxemickou zónu žáka, nebo mu dokonce vstoupil do zóny intimní a tělo žáka začíná reagovat. Buď strne, nebo se od učitele odtáhne. Žák se také může začít usmívat nebo smát (smích ukrývá nejistotu), nebo přejde do agresivity (velmi často slovní, protože si žák tělesnou agresivitu vůči učiteli nemůže dovolit). Ale v každém případě dojde k přerušení žakovy práce, a je to učitel, kdo žakovo soustředění se na práci, přerušil.

Mareš a Křivohlavý říkají: *Při písemném zkoušení může učitel procházet třídou a dávat tím najevo, že má zájem, aby nikdo neopisoval.*²²⁰ Domníváme se, že chození po třídě a vstupování do osobní zóny žáků je velmi problematické a učitel by měl dát najevo zájem o neopisování jinými způsoby. Autor této práce si v praxi vyzkoušel a doporučuje několik možností, jak dovést žáky k neopisování, aby učitel nemusel chodit po třídě²²¹, ale to již není předmětem této práce.

²¹⁹ CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 1994. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-014-6.

²²⁰ MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995, s. 19. ISBN 80-210-1070-3.

²²¹ Například vychází z práce: ARIELY, Dan. *Jak drahá je nepoctivost: proč každému lžeme, hlavně sami sobě*. Praha: Práh, 2012. ISBN 978-80-7252-395-5.

Pokud učitel chce kontrolovat neopisování, měl by stát v bezpečné vzdálenosti od žáků (žáka), aby vstupem do osobní zóny nenarušil jejich soustředění na práci. Pokud by chtěl přece jen po třídě chodit, pak ať chodí v bezpečné vzdálenosti od všech žáků.

Je tu však jiná situace. Pokud žák potřebuje pomoc učitele a zvednutím ruky si ho k sobě přivolá, jeho tělo se automaticky připraví na učitelovu blízkost. V takovém případě je ideální, když učitel nahlas oznámí: „Ano, Lukáši, jdu tam.“ Tím vyšle informaci ostatním žákům, které bude při cestě k Lukášovi míjet, že se u nich nezastaví a soustředění na práci jim nepřeruší.

Ještě náročnější situací pro žáka je, když učitel překoná jeho intimní zónu a fyzicky se ho dotkne (to už je projev haptiky, ale zmíníme ho v této situaci). M. Benová při svém pozorování popsala situaci, jak se žák brání přiblížení se učitele, a dokonce jeho dotyku: Učitel chodí po třídě a kontroluje, zda mají všichni žáci otevřenou učebnici. *V jednom případě navazuje rychlý oční kontakt, přistupuje k žákovi a napomíná ho, že si učebnici neotevřel. Krátce se ho přitom dotýká v oblasti levé lopatky zad. Žák před dotykem uhýbá a rychle si otvírá učebnici.*²²²

Autor této práce ve svých seminářích pro učitele dává možnost prožít si blízkost lektora. Záměrně se během jednoho cvičení postupně přiblíží ke všem seminaristům do jejich intimní zóny. Jejich reakce jsou následující: odklánějí tělo, dívají se jinam, dívají se na lektora a přitom se usmívají (úsměvem, který ukrývá nejistotu). V každém případě při reflexi říkají, že se necítili dobře a docházejí k závěru, že si na takové přibližování k žákům dají ve své výchovně-vzdělávací práci pozor.

4.4.4 ŽÁKOVA A UČITELOVA TERITORIALITA

Teritorialitou rozumíme členění prostoru (celé školy, školní třídy, kabinetu, školní lavice, pracovního stolu apod.) na oblasti, které aktéři pedagogické komunikace považují za **své osobní území**.

²²² BENOVÁ, Martina. *Neverbální komunikace učitele při výuce na základní škole* [online]. Brno, 2019, s. 76 [cit. 2021-4-26]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/a52ux/BenovaMartina_457609_Bc_final.pdf. Bakalářská práce. Masarykova univerzita v Brně, Filozofická fakulta.

Žák si uvědomuje, že je pro něj jeho škola osobním teritoriem před žáky z jiné školy; jeho třída je teritoriem před žáky z jiné třídy. Při nějakém konfliktu se rychle utíká „ukrýt“ do své třídy. Nejmenším teritoriem (osobním územím) je pro žáka školní lavice. Je zajímavé pozorovat žáky, kteří nejsou zvyklí na práci v kruhu, jak se chovají, když je učitel požádá, aby odsunuli lavice, postavili židle do kruhu a posadili se na ně (v této formaci vyučuje autor této práce pedagogiku). Žáci tím, že opustili svůj „ochranný prostor“, si jsou zpočátku velmi nejistí, o čemž hovoří zámky z rukou a nohou před tělem a nevýrazná mimika. Někteří žáci si do klína dokonce položí školní tašku. Uvolní se teprve v okamžiku, kdy zjistí, že jim při tomto typu práce nic nehrozí.

Sice jsme si řekli, že nejmenším osobním teritoriem je pro žáka jeho školní lavice, ale ve skutečnosti je to jen polovina klasické školní lavice, za kterou sedávají dva žáci. Pokud je učitel udržuje v izolaci slovy: „Neopisujte, nenapovídejte si, nepovídejte si spolu,“ žáci zjistí, že si svoji polovinu školní lavice musí vymezit a viditelně ohraničit. Ten, kdo sedí vedle, „nesmí existovat“. Půjdeme-li do skladů vyřazených lavic, zahlédneme na mnoha z nich uprostřed vyrytou rysku, která ohraničila území mezi jedním a druhým žákem. Toto území si žáci (i v současné době) během vyučovacích hodin střeží, a jakmile se posunou učebnice, penál či jiné pomůcky spolužáka na jejich stranu, buď na to žáka upozorní, nebo pomůcky rovnou odstrčí.

Autor této práce zažil zajímavou situaci, když vyučoval na základní škole. Vstoupil do třídy a u třetí lavice stály tři žákyně. Na jeho pokyn: „Posaďte se!“ si dvě dívky sedly a jedna zůstala u lavice stát. Okamžitě pochopil, že obsazené místo patří stojící žákyni. Na jejím místě seděla kamarádka sousedky a snažila se hrát, že stojící spolužačku nevnímá. Obě mlčely. Učitel nezasáhl a začal vyučovat. Čekal, jak se situace vyřeší. Přitom všechny tři žákyně pozoroval. Stojící žákyně si byla jista, že se svého místa nevzdá. Žákyně sedící na její židli zase nechtěla spor prohrát. Trvalo to patnáct minut, než se sedící žákyně – bez jediného slova – zvedla, místo opustila a šla si sednout do své lavice. Trpělivě vyčkávající, stojící žákyně se konečně s úlevou mohla vrátit do svého teritoria. Osobní teritorium je opravdu silný fenomén.

Osobní území vnímá i **učitel**. Jeho nejsilnějším útočištěm ve škole bývá kabinet nebo osobní stůl ve sborovně. Ve třídě je to, při běžném vyučování, učitelský stůl a prostor před tabulí. Tak to vnímají i žáci, když jdou ke stolku odevzdat sešit nebo žákovskou knížku nebo když jsou zkoušeni před tabulí. Dobře si uvědomují, že se pohybují v učitelově teritoriu a podle vztahu k učiteli zaujímají k této zóně svůj postoj a projevují své chování. Jsou žáci, kteří se v teritoriu učitele nejsou schopni uvolnit a odpovídat mu na otázky. Jsou ale i žáci, kteří se zde

chovají, jako by to území bylo jejich. Jakmile to učitel ucítí, začíná takové žáky od sebe vyhánět slovy: „Odstup! Poodejdi dál! Stoupni si k tabuli! Nefuň mi na krk!“ apod. Dokonce jsme slyšeli větu: „Dodrž bezpečnou vzdálenost!“

Nepříjemné pocity ze vstupu do „cizího“ teritoria může prožívat jak žák, když vstoupí do kabinetu, sborovny či ředitelny, tak také učitel, když vstupuje do kabinetu kolegů, se kterými nemá příliš vřelé vztahy, když vejde do ředitelny autoritářského ředitele nebo když vkročí do prostoru, ve kterém se obvykle vyskytují pouze žáci (šatna u tělocvičny apod.). V takových případech „obyvatelé teritoria“ změní své chování: buď ztichnou, nebo spolu přestanou mluvit svojí specifickou řečí (například familiárně), začnou se věnovat jiné činnosti, než se věnovali dosud. V každém případě vstup „vetřelce“ vnímají jako narušení. A to i tehdy, když to sám „vetřelec“ takto nevnímá.

Jestliže chce učitel ve třídě vytvořit příjemné klima, uvolnit napětí žáků a minimalizovat jejich stres, měl by svým chováním naznačit, že je jeho osobní teritorium otevřené. Měl by dát najevo, že za ním může přijít jakýkoliv žák, který potřebuje radu, řeší problém, nepochopil úkol apod. To všechno je ale možné pouze tehdy, když si učitel s žáky domluví jasná pravidla, podle kterých za ním mohou přijít ke stolku (např. při společné práci žáků) nebo do kabinetu. Nemusíme si zde nyní vysvětlovat, že i učitel potřebuje přestávku.

Stejně tak by měl učitel respektovat osobní teritorium žáka. Měl by do něho vstupovat velmi opatrně a přitom citlivě vnímat, co mu naznačuje svým nonverbálním chováním. I zde může platit pravidlo domluvy. Například když ho žák požádá o pomoc. Tím učiteli dovolí dotýkat se jeho stolku a manipulovat s jeho osobními věcmi.

Hledání přijatelné vzdálenosti mezi komunikujícími není nikdy jednoduché. Už proto, že je každý jedinec jiného temperamentu, má jiné rysy osobnosti, jiné potřeby. To, co platí pro jednoho žáka, neplatí pro druhého a už vůbec to neplatí pro celou třídu. Vytvoří-li učitel ve třídě přátelskou atmosféru, pak zde bude platit, co obecně platí v proxemice: Při přátelských a neoficiálních setkáních se přirozeně mezi komunikujícími vzdálenost zmenšuje, při oficiálních setkáních se vzdálenost zvětšuje.

Zamysleme se nad tím, za jaké setkání považuje učitel nebo žák zkoušení u tabule nebo návštěvu kabinetu? Za oficiální, nebo přátelské? A posuzují ho oba aktéři pedagogické komunikace stejně?

4.5 HAPTIKA V PEDAGOGICKÉ KOMUNIKACI

Z haptiky zde můžeme napsat jen velmi málo, protože je obecně známé, že se učitelé nemohou žáků fyzicky dotýkat. Přesto však v pedagogické komunikaci existují situace, při kterých se učitel s žáky nebo žák se spolužáky dotýká.

4.5.1 UČITELŮV DOTYK ŽÁKŮ PŘI UKÁZŇOVÁNÍ, POVZBUZENÍ, OCENĚNÍ, POMOCI

Často je během vyučovací hodiny vidět jev, kdy učitel (nebo žák) hovoří a některý **žák ho chce doplnit**. Učiteli se to v této chvíli nehodí, tak k žákovi dojde, jemně se dotkne prsty jeho ramene a malinko zatlačí. Tím mu naznačí, že musí chvíli počkat. Je to, jako by mu řekl: „Hned ti dám slovo, jen co dopovím myšlenku.“

Jindy učitel podobným dotykem koriguje **nežádoucí činnost žáka** (žák si kreslí, když nemá, nebo ruší či se baví se spolužákem). Při různých výzkumech studentů vysoké školy pedagogické bylo pozorováno, že učitel prsty jemně stiskne žákovo rameno, nebo se dlaní dotkne žákova ramene či hlavy. Žák tak dostává informaci, že má přerušit činnost, která nesouvisí s výukou. Jako by mu učitel řekl: „Nedělej to! Nemluv mi tady!“

Podá-li žák nějaký výkon (při hodinách jakéhokoliv předmětu; velmi často je tento jev pozorován při hodinách tělesné výchovy), učitel ho dlaní poplácá po rameni nebo po zádech nebo si spolu plácnou dlaněmi. Žákovi to signalizuje uznání a ocenění. Dotyk je propojen s emocemi a žák tento signál vnímá silněji než slova, což následně potvrdí i svojí mimikou. Takové poplácání si přeloží do slov: „To bylo výborné! Úžasné se ti to povedlo!“

Velmi často se žák s dotyky učitele setkává v hodinách tělesné výchovy, kdy učitel žákovi **pomáhá zvládnout nějaký tělocvičný úkon** (kotoul) nebo mu dává záchranu, aby si žák neublížil (stoj na rukou) nebo aby nespádl z náradí (například při výmyku).

Zvláštním typem dotyků je učitelovo **dotýkání se osobních věcí žáka** (při podání sešitu, urovnání učebnice na lavici, sebrání nežádoucího předmětu při výuce). Některý žák takový dotyk vnímá velmi osobně, zejména u učitele, se kterým nesouzní, a okamžitě ukáže zpětnou vazbu mimikou nebo gestem.

4.5.2 DOTYK MEZI SPOLUŽÁKY

Ve škole se spolu nedotýká pouze učitel a žák, ale také žáci mezi sebou. Buď podvědomě, například když stojí v těsné frontě ve školní jídelně, nebo při vzájemné pomoci (něco si podávají, něco spolu konstruují, přidržují...). Dotýkají se také záměrně, když jeden druhého pošťuchuje, odstrčí od sebe, nebo když se spolu (zejména mladší) žáci perou.

4.5.3 ŽÁKOVY AUTOKONTAKTY

Připomeňme si, že autokontaktem rozumíme jev, kdy se žákova ruka dotýká obličeje, části oděvu, kdy si žák mne ruce o sebe nebo si při sezení tře rukama stehna apod. V podkapitole *Haptika* jsme si vysvětlili, že autokontakty přicházejí nejčastěji v okamžiku nejistoty – žák něco neví, nemůže si vzpomenout. Mohou být i reakcí na slova učitele, kdy chce žák něco doplnit a připravuje se, až bude mít příležitost pronést poznámku. S autokontaktem se setkáme při reakci na zimu – například si žák založí ruce před tělem a dlaněmi si chytí lokty. Také se žák dotýká těch míst na těle, která se mu nelíbí, snižují jeho sebehodnocení, a proto se je snaží ukrývat.

V odstavci *Gestika žáka při zkoušení* jsme popsali situaci, při které učitel podle gest žáka pozná, do jaké míry žák látku ovládá. Pokud si není odpovědí jistý nebo se snaží si vědomost vybavit z paměti, začne se dotýkat sebe sama – nejčastěji se dotýká ruka obličeje nebo si ruce mne či si vytahuje část svého oděvu. Jak již bylo výše řečeno, v takové chvíli není nutné, aby učitel opakoval otázku nebo žáka povzbuzoval. Měl by mu nechat chvíli klidu na vzpomínání. Nemáme obavu z toho, že by učitel velmi rychle nerozpoznal, zda si žák může, nebo nemůže vzpomenout, zda žák má, nebo nemá vědomost v paměti uloženu.

Dokonce je možné, aby učitel, když vidí, jak se žákova ruka dotkla svého těla, položil jinou otázku, která by žáka navedla, uvolnila či snížila případný stres ze zkoušení. Pokud žák umí na novou otázku odpovědět, ruka se téměř okamžitě přestane dotýkat sebe a žák se rozhovoří.

4.5.4 DOTYK A KLIMA TŘÍDY

V podkapitole *Haptika* jsme zmínili, že člověk je tvor společenský a na dotyk si natolik zvykl, že mu nečiní problémy někoho se dotýkat. Při emocionálním vypětí (když se bojí, raduje, když má někoho rád) dotyk dokonce vyhledává.

Pojmenujme si zásadní výhodu dotyku ve školním prostředí: Propagátoři osobnostně-sociální výchovy či dramatické výchovy vědí, že dotyk k sobě žáky více přitahuje a stává se příčinou vzniku vztahů či vytváření pozitivního klimatu třídy. Proto ve svých vyučovacích hodinách žákům organizují hry a cvičení, při kterých je nutné, aby se vzájemně dotýkali. Totéž se odehrává na adaptačních kurzech žáků, kteří nastupují nejen do středních škol.

Nejsou-li žáci na tento typ her zvyklí, často je vidět, že mají z dotyku strach, druhých se dotýkat nechtějí a nahlas dávají najevo, že se jim takové hry nelíbí. Pokud učitelé s tímto typem her pracují opatrně, hry přinesou třídě pozitivní výsledky jak při vytváření třídního klimatu, vzniku pozitivních vztahů mezi spolužáky, tak při sebepoznávání žáků.

Příklad her:

Rozmotáte uzel? Instrukce: Utvořte kruh, předpažte, vydejte se do kruhu a každou rukou chytněte jednu ruku nějakého spolužáka. Tím vznikne veliký uzel, který se následně snažte rozmotat tak, aby se ani jedno uchopení nepřetrhlo. Dokážete to?

Vodění za ruku: Instrukce: Udělejte si dvojice, jeden zavře oči, druhý ho chytí za ruku (za paži, za ramena) a vodí ho prostorem tak, aby nevidící do nikoho a do ničeho nenarazil.

Řetěz: Instrukce: Všichni žáci si stoupnou do zástupu. Každý žák se za jednu ruku chytí se spolužákem, který stojí před ním, za druhou ruku se spolužákem, který stojí za ním (nebo oběma rukama chytí ramena spolužáka, který stojí před ním). Kromě prvního žáka všichni zavrou oči. První žák se dá do pohybu. Pomalu a opatrně vede všechny spolužáky. Pokud jakýkoliv žák překonává nějakou překážku, opakovaným stiskem ruky (pohybem ramen) na překážku upozorní spolužáka, který jde za ním. (Vést žáky může i učitel.)

Pro vznik pozitivního klimatu třídy rozhodně učitelům doporučujeme, aby do své výuky, třídnických hodin nebo třídních výletů „dotykové hry“ zařadili.

Stejnou službu, při přiblížování se k žákům, vykoná **podávání ruky**. V některých školách, zejména na prvním stupni, si ve třídách žáci s učitelem zavedli pravidlo, že žák, který vstoupí do třídy, přijde ke stolku paní učitelky a ta se s ním přivítá podáním ruky. Jinde, při ranním komunitním kruhu, všichni žáci podáním ruky přejí tomu, kdo slaví svátek nebo narozeniny. Běžné je, když učitel podá ruku žákovi při předávání vysvědčení nebo při gratulaci k nějakému školnímu či mimoškolnímu výkonu.

4.6 NONVERBÁLNÍ KOMUNIKACE S URČITÝMI TYPY ŽÁKŮ (I RODIČŮ)

Na závěr si uveďme teorii, kterou ve svých knihách představili T. Bruno a G. Adamczyk²²³. Snaží se v nich poskytnout komplexní návod, jak nonverbálně komunikovat s určitými typy lidí. Pojmenovali je: **dominantní typ, pečlivý, podnikavý**²²⁴, **kontaktní** a **plachý**. Opět svá doporučení směřují k podnikatelům a obchodníkům, aby lépe uměli komunikovat se svými zákazníky a prodat jim zboží. A opět může jejich komunikační postupy, s mírnou transformací, využít učitel při komunikaci jak s žákem, tak s rodičem. Pokusíme se o tuto transformaci v následujícím textu:

4.6.1 DOMINANTNÍ JEDINEC

Obecná charakteristika: Je to typ, který má rád moc a při jednání se ji snaží udržet. Rázně a rychle rozhoduje, ale také počítá s tím, že za své rozhodnutí nese odpovědnost. Většinou ví, co chce, a snaží se velmi rychle dosáhnout výsledku. Je si sám sebou jistý, protože se spoléhá na svůj dokonalý odhad lidí. Někdy se do druhých i vcítuje a pokouší se je zrcadlit. Oceňuje věrnost a uznává dobrý výkon ostatních, zejména když posilují a neohrožují jeho pozici. Pokud při komunikaci cítí konkurenci, buď se ji snaží odstavit, nebo využít ve svůj prospěch (například když z komunikátora cítí silnou autoritu). Jeho životním heslem je: „Vím, co chci, a udělám pro to všechno!“

²²³ BRUNO, Tiziana a ADAMCZYK, Gregor. *Řeč těla: jak neverbálně působit na druhé a rozumět řeči těla*. Praha: Grada, 2005. Poradce pro praxi. ISBN 80-247-1313-6.

²²⁴ V publikaci BRUNO, Tiziana a ADAMCZYK, Gregor. *Řeč těla: přesvědčte svou mimikou, gesty a držením těla*. Praha: Grada, 2007. Praxe & kariéra. ISBN 978-80-247-2008-1. místo typu **podnikavý**, uvádějí typ **akční**.

Nonverbální chování dominantního jedince: Svě tělo se snaží mít stále pod kontrolou. Alespoň ty části, které si uvědomuje. Jeho tělo je vzpřímené, rozložené (dominantní) a poměrně strnulé. Má úspornou a nevýraznou mimiku, pichlavý a zkoumavý pohled. Jeho gesta jsou omezená, úsporná, formální a striktní.

Jak nonverbálně komunikovat s tímto typem?

Učitel by se neměl chovat nejistě ani servilně, protože by dominantní žák okamžitě začal útočit. Tento typ nemá rád ani nenucené chování, protože ho uráží. Má rád jednání na úrovni.

Je nutné, aby učitel zaujal vzpřímený a bdělý postoj, stál pevně na obou chodidlech (ne na jedné noze), jeho tělo musí působit soustředěně.

Měl by dávat najevo, že žákovi (rodiči) pozorně naslouchá a jeho problémy chápe (na tom dominantnímu typu záleží především). Měl by respektovat jeho status (není nutné za každou cenu zaujímat vyšší status) a měl by přitom používat zdvořilou a úspornou mimiku.

Není moudré žáka (ani rodiče) tlačit ke zdi argumenty, vytýkat mu něco nebo ho poučovat. Přesto však musí učitel dát najevo svoji autoritu (svoji hodnotu – nesmí se podceňovat, ani se podbízet, dominantní typ nemá rád podlézavce). Ideální je, když učitel ukáže, že má nad situací nadhled a jedná klidně. Přitom se snaží spolu s dominantním jedincem (nikoliv sám) najít vhodné řešení problému, které bude vyhovovat oběma stranám.

4.6.2 PEČLIVÝ JEDINEC

Obecná charakteristika: Pečlivý jedinec zkoumá, objasňuje, prověřuje. Je zvědavý a důkladný. Má zájem o informace a do jejich získávání investuje velké množství času. V komunikaci pak nechce udělat chybu. Očekává od sebe i od ostatních vysokou kvalitu komunikace. Rád pracuje sám a nechce být rušen. Jeho životním heslem je: „Jedno po druhém, a ne moc rychle.“

Nonverbální chování pečlivého jedince: Velmi často u něj vidáme pátravý a někdy až nedůvěřivý pohled. Má spořádaná a minimální gesta, mírně předkloněné, „zkoumavé“ držení těla; přátelský, ale opatrný úsměv.

Jak nonverbálně komunikovat s tímto typem?

Je nutné, aby učitel otevřenými gesty dal najevo, že nic před žákem (rodičem) neskrývá a je ochotný odpovědět na jakoukoliv otázku. Malá a nesmělá gesta by mohla působit dojmem skrývání, neotevřenosti; rozmáchlá gesta, v tomto typu žáka, vzbuzují nedůvěru.

Měl by se na žáka dívat živě (upřímně) a se zájmem. Ideální je, když jeho mimika hovoří spolu se slovy. Například kritické signály svraštění čela, ukazují nespokojenost, povytažené obočí ukazuje obdiv atd. (více v podkapitole *Mimika*).

Učitel by měl naznačit, že je na komunikaci dostatek času a klidu. Hektické pohyby, netrpělivost, spěch (pobíhání po kabinetu, po učebně) velmi rychle žakovu komunikaci ukončí. Žák se uzavře a už nic neřekne, protože má pocit, že učitele zdržuje nebo dokonce nezajímá.

4.6.3 PODNIKAVÝ JEDINEC

Obecná charakteristika: Podnikavý jedinec má především zájem na tom, aby bylo vše v pohybu. Co působí staticky, jej odrazuje, a tak žák o to ztrácí zájem (učitel, suše přednášející za stolem, způsobí, že si tento typ jedince začne hledat jinou práci). Stále vyhledává stejně smýšlející lidi, kteří jsou ochotni s ním komunikovat. Je odvážný a rád riskuje. Má výrazný a příjemný hlas a ve třídě má mnoho obdivovatelů. Žije pro budoucnost, pro realizaci svých vizí. Ty ho ženou dopředu. Jeho životním heslem je: „Budu studovat (to a to)! Budu pracovat (tam a tam)! Vyzkouším (to a to)!“

Nonverbální chování podnikavého jedince: Při pozdravu má silný stisk ruky. Jeho tělo je vzpřímené a dynamické. Používá ladná a energická gesta. Neustále udržuje přímý oční kontakt. Chůzi má energickou a svižnou. Při dynamickém zatukání na dveře, pozná učitel, že chce vstoupit podnikavý typ.

Jak nonverbálně komunikovat s tímto typem?

Učitel by neměl vystupovat příliš uvolněně. Klidně může přizpůsobit své držení těla vitální dynamice jeho těla, svůj verbální projev (hlasitý a živý) může podpořit dynamickými gesty, ale měl by se vyhnout konfrontačnímu postoji (v tomto případě nezrcadlit). Nesmí být stejně horlivý jako žák (rodič), protože podnikavý typ nemá rád ty, kteří dělají stejné věci jako on. Na druhé straně je pro učitele nebezpečné váhání a nejistota, jako je například zakrývání si úst

rukou, dotýkání se při komunikaci rukou obličeje, sepnutí paží či dlaní. Učitel nesmí strnout v jednom postoji (zůstat nehnutě sedět na židli). Podnikavý typ nesnáší váhání a skepsi.

Stejně tak ale nemá rád kritická gesta.

Ideální je udržovat s tímto typem přímý oční kontakt. Učitel se nemusí bát skočit mu do řeči, žák (rodič) to učiteli nebude mít za zlé, protože to dělá také.

4.6.4 KONTAKTNÍ JEDINEC

Obecná charakteristika: Kontaktní jedinec klade důraz především na přátelské a upřímné jedince. Rád vytváří atmosféru důvěry a sympatie. Rád spolupracuje v týmu, vyhledává kontakty s jinými lidmi, cení si emocí ostatních, se kterými je sdílí. Stejně tak všem ukazuje své pocity. Nabízí důvěru, ale také ji požaduje. Jeho životním heslem je: „Je pro mě důležité, abychom si dobře rozuměli.“

Nonverbální chování kontaktního jedince: Během celé komunikace udržuje přátelský pohled při přímém očním kontaktu. Používá otevřená a vstřícná gesta. Jeho tělo je uvolněné, často ležérní.

Jak nonverbálně komunikovat s tímto typem?

Komunikace s tímto jedincem není pro učitele náročná. Sama ho navede k uvolněnému držení těla, při kterém se může i o něco opřít nebo uvolněně sedět. Tato komunikace není vyhrocena, proto by se měl učitel vyhnout úsečným gestům, aroganci, strojenosti, naučené (komisní) a vyumělkovaně působící mimice či gestikulaci a strnulému (upjatému) držení těla. Kontaktního jedince by tento způsob komunikace zarazil, ztratil by důvěru a velmi rychle by se uzavřel. Nemá rád přetvářku. Kontaktní žák preferuje klidnou komunikaci učitele, živý a upřímný způsob verbální řeči, s příjemným tónem, doprovázen přátelským pohledem, otevřeností a vstřícnými gesty. Má rád pohodu, úsměv a pocit, že mu učitel rád naslouchá.

4.6.5 PLACHÝ JEDINEC

Obecná charakteristika: Plachý jedinec vystupuje nenápadně a reaguje velmi citlivě. Nejraději by nebyl viděn a byl přehlédnut v davu třídy. Nemá žádný plán a je vděčný za každou inspiraci a každou pomoc. Pomoc však musí být nenápadná, protože když se ho někdo snaží poučovat, rozhodovat za něj nebo ho „vodit za ručičku,“ plachý typ začne reagovat negativisticky, zatvrzele, až agresivně. Je velmi nedůvěřivý, kritický a uzavřený. Potřebuje cítit klid, bezpečí, jistotu, dobrý komunikační styl a zdvořilost. Projevuje se tichým hlasem a pomalou mluvou. Jeho životním heslem je: „Komu mohu důvěřovat?“

Nonverbální chování plachého jedince: Má nejistý, často plachý a přelétavý pohled. Dělá mu problémy udržovat oční kontakt. Spíše se druhému do očí nedívá. Jeho tělo je buď velmi uvolněné, nebo naopak (kvůli stresu) křečovitě. Gesta jsou drobná a váhavá. Při komunikaci neví, co má dělat s rukama, a často si s něčím hraje, sahá si na obličej nebo si potahuje části svého oblečení.

Jak nonverbálně komunikovat s tímto typem? Učitel by s ním neměl komunikovat přehnaně přátelsky (familiárně nebo příliš hlasitě), ale spíše mile a přirozeně (civilně). Pokud by mu měl podat ruku, pak velmi citlivě. Je taktické, když se učitel vyhne gestikulaci a pohybům, které jsou ostré, příliš rychlé nebo hrubé. Při komunikaci s ním se vyplácí používat gesta klidná a plynulá. Učitel by měl zaujmout uvolněné držení těla, neměl by si však dělat příliš velké pohodlí, protože plachý žák (rodič) je nedůvěřivý a mohl by tušit hrané manipulativní chování. V každém případě je nutné, aby učitel dodržoval větší proxemický odstup než u ostatních typů, jinak si žák bude připadat utiskovaný a pod tlakem.

Je ideální, když učitel na tohoto žáka mluví příjemně znějícím hlasem a svým chováním mu naznačuje klid a bezpečí. Ani v tomto případě zrcadlení žáka ničemu nepomůže.

ZÁVĚR

Tato monografická práce o nonverbální komunikaci v pedagogické komunikaci je určena především učitelům, kteří chtějí přemýšlet nejen nad efektivitou výchovně vzdělávacího procesu, ale také o osobnosti žáka a možnostech, jak s ním komunikovat. Naše práce zviditelňuje nonverbální signály, které vysílá žák učiteli a učitel žákům, a doporučuje, jak s těmito signály vědomě zacházet. Práce vede i k přemýšlení nad učitelovou komunikací s kolegy, vedením školy či rodiči.

Abychom pochopili podstatu komunikace, bylo nutné v první kapitole vysvětlit základní pojmy sociálního styku, do kterého sociální komunikaci řadíme. Pohovořili jsme o tom, co má na komunikaci bezprostřední vliv a co může vytvářet šum při přenosu informace. Zmínili jsme sociální percepci, ve které si velmi často vytváříme klamné obrazy o druhém, a kterým dokonce věříme více než skutečnosti. Záměrně jsme podrobně vyjmenovali chyby, které naši sociální percepci vedou k iracionálním soudům.

Častým podkladem pro vytvoření zkresleného obrazu žáka, se stává jeho sebeobraz, který žák učiteli prezentuje. Nazýváme jej vnitřní a vnější image osobnosti. Mnohdy žák nevytvoří příliš příznivý obraz a učitel nezkoumá, co je pravdou a co pouhou pózou. Proto v této kapitole učitele upozorňujeme na sporné okamžiky, které ovlivňují komunikaci. Vedeme ho ke kritickému myšlení a především k zachování klidu a zdravého nadhledu nad komunikačními situacemi.

Jestliže se naše práce věnuje nonverbální komunikaci v pedagogické komunikaci, bylo nutné ujasnit si, o čem pedagogická komunikace pojednává, jakými pojmy se vymezuje a co všechno má vliv na její průběh. Proto jsme se ve druhé kapitole touto problematikou zabývali a kromě vymezení definice jsme si pojmenovali, kdo jsou účastníci této komunikace a jaký je vztah mezi cílem vzdělávání a cílem pedagogické komunikace. Zmínili jsme pedagogickou interakci a také to, co tvoří obsah pedagogické komunikace a jaké jsou její podoby. Velkou část textu jsme věnovali všem faktorům, které mají vliv na průběh pedagogické komunikace. Mezi tyto faktory patří vymezená pravidla, čas pro pedagogickou komunikaci, organizační formy vyučování, ve kterých – mimo jiné okamžiky – komunikace mezi učitelem a žáky probíhá, vliv počtu žáků ve vyučovací skupině, prostorové rozmístění účastníků komunikace, vliv sociální percepce a sociálních rolí učitele a žáka na pedagogickou komunikaci. Závěrem jsme zmínili sociální vztahy, které vznikají při pedagogické komunikaci, nejen při tvorbě třídního klimatu.

Ve třetí kapitole jsme věnovali velkou pozornost nonverbální komunikaci. Nejdříve jsme vysvětlili mýtus, který bývá s nonverbální komunikací velmi často spojován – tedy kvantifikaci, ze které se mylně vyvozuje, že z 55 % nás při komunikaci ovlivní řeč těla. Řekli jsme si, že tímto způsobem nesmíme nonverbální komunikaci přeceňovat. Na druhé straně ji není možné ani podceňovat, protože nám přináší cenné informace o záměrech komunikátorova jednání, o jeho emocích a aktuálním psychickém stavu.

Každé rovině nonverbální komunikace – mimice, gestice, posturologii, proxemice, haptice a kinezice – jsme věnovali samostatnou podkapitolu, ve které detailně uvádíme řadu informací o řeči lidského těla, které publikovali naši i světoví psychologové, pedagogové či sociologové.

Za stěžejní část práce považujeme kapitolu čtvrtou, nesoucí stejný název jako celá naše práce.

Zde jsme se pokusili naplnit záměr práce a propojit poznatky o nonverbální komunikaci s pedagogickou komunikací v rozsahu, jaký zatím pohromadě nebyl publikován. Využili jsme jak zveřejněných závěrů experimentů psychologů, pedagogů a sociologů, tak jsme přidali i pozorování autora této práce, který se tématem dlouhodobě zabývá. Přes třicet let v profesi učitele pozoruje nonverbální chování žáků středních a vysokých škol, ale i učitelů na různých seminářích, věnovaných nejen nonverbální, sociální a pedagogické komunikaci, které pro ně připravuje.

V každé rovině nonverbální komunikace jsme se snažili učitelům doporučit, čeho by mohli využít, aby pedagogická komunikace probíhala přinejmenším bez problémů – v atmosféře klidu a jakéhosi nadhledu. Bylo by ideální, kdyby učitel pochopil, že některé projevy nonverbálního chování žáků jsou normální a ne tak provokativní, jak se třeba dosud domníval. V takovém případě by je neměl brát jako útok na svoji osobu, ale spíše jako námět, jak jednat s žákem. Dovolíme si říci, že naše práce se může stát i prevencí proti syndromu vyhoření učitelů.

Jsme si plně vědomi, že pokud dáváme hotové návody – například jak má učitel na začátku vyučovací hodiny mávnout rukou na třídu, aby se posadila – vystavujeme se nebezpečí, že se někomu záměr nepodaří a prohlásí, že mu doporučené rady nefungují. Raději ještě jednou zdůrazněme, že veškeré poznatky zde uvedené nejsou neměnnou pravdou, ale spíše námětem k přemýšlení.

Nechtěli jsme pouze konstatovat, že něco existuje, chtěli jsme nabídnout cestu. Chtěli jsme přesvědčit učitele, že na vyučování a jednání s žáky nemá vliv pouze množství vyučovací látky, zakotvené ve školních vzdělávacích programech, a školní řád. Je to především forma komunikace s žáky, a to nejen při předávání učebních informací.

Pokud bychom řekli, že dovednost komunikovat je umění, pak bychom k ní měli jako k umění přistupovat. Kdo chce ovládnout hru na klavír, musí každý den cvičit, kdo se chce naučit malovat, musí každý den na čtvertku nebo na plátno nanést barvu. Jedině každodenním tréninkem může učitel proniknout do hloubky nonverbální komunikace. Bude-li citlivě pozorovat každého žáka i sebe sama a následně záměrně a promyšleně využívat nonverbální signály v pedagogické komunikaci, za nějakou dobu zmíněná dovednost vznikne. S každým vydařeným krokem se bude lepší vztah mezi učitelem a žáky, vztahy mezi spolužáky, ale také vztah žáků k vyučovacímu předmětu, což s sebou může přinést i větší radost z výuky.

Budeme rádi, když touto prací otevřeme některým učitelům brány ke studiu nonverbální komunikace, a věříme, že se najde někdo, komu se naše práce stane natolik velkou inspirací, že ji rozšíří o nové poznatky nonverbální komunikace ve školním prostředí.

Závěrem potvrzujeme a podepisujeme slova D. Lewise (1994), který říká: *První praxe při nonverbální komunikaci bude asi tak stejně nepřírozená, jako budou nepřírozené první pokusy při mluvení v cizím jazyce.* Učitelé, mějte se sebou trpělivost!

SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

ANDREJEVOVÁ, G. M. *Sociální psychologie*. Praha: Svoboda, 1984.

BECK, Gloria. *Zakázaná rétorika: 30 manipulativních technik*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1743-2.

BENOVÁ, Martina. *Neverbální komunikace učitele při výuce na základní škole* [online]. Brno, 2019 [cit. 2021-4-26]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/a52ux/BenovaMartina_457609_Bc_final.pdf. Bakalářská práce. Masarykova univerzita v Brně, Filozofická fakulta.

BLAŽEK, Vladimír. *Komunikace a lidské tělo: antropologie chování 5: [(učební text pro nebiologické a nepsychologické obory)]*. 1. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita, 2011. ISBN 978-80-261-0033-1.

BRAUN, Roman. *Umění rétoriky: lépe mluvit – více dokázat*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-539-4.

BRUNO, Tiziana a ADAMCZYK, Gregor. *Řeč těla: jak neverbálně působit na druhé a rozumět řeči těla*. Praha: Grada, 2005. Poradce pro praxi. ISBN 80-247-1313-6.

BRUNO, Tiziana a ADAMCZYK, Gregor. *Řeč těla: přesvědčte svou mimikou, gesty a držení těla*. Praha: Grada, 2007. Praxe & kariéra. ISBN 978-80-247-2008-1.

CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 1994. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-014-6.

DOHERTY-SNEDDON, Gwyneth. *Neverbální komunikace dětí: jak porozumět dítěti z jeho gest a mimiky*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-043-7.

GOFFMAN, Erving. *Všichni hrajeme divadlo: sebeprezentace v každodenním životě*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1999. ISBN 80-902482-4-1.

HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. 1. vyd. v ČR. Praha: Budka, 1993. ISBN 80-90 15 49-0-5.

HELUS, Zdeněk. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: SPN, 1982.

HERTZER, Karin. *Rétorika v zaměstnání: jak přesvědčit v každé situaci*. Praha: Grada, 2006. Clever life. ISBN 80-247-1799-9.

JACOBI, Jolande Székács. *Psychologie C.G. Junga*. Přeložila Ludmila MENŠÍKOVÁ, přeložil Jiří KOCOUREK, přeložil Zdeněk JANČAŘÍK. Praha: Portál, 2013. Spektrum (Portál). ISBN 978-80-262-0353-7.

JANOUSEK, Jaromír. *Společná činnost a komunikace*. Vyd. 1. Praha: Svoboda, 1984. Sociologická knižnice. Bez ISBN.

JOHNSTONE, Keith. *IMPRO: Improvizace a divadlo*. V Praze: Akademie múzických umění, 2014. ISBN 978-80-7331-266-4.

KÁBRT, Jan. *Latinsko-český slovník*. 3., uprav. vyd. Praha: SPN, 1991. Střední slovníky jednostranné (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN 80-04-26000-4.

KERN, Hans. *Přehled psychologie*. Přeložila Magdalena VALÁŠKOVÁ. Praha: Portál, 1999. ISBN 8071782408.

KLEIN, Zdeněk. *Atlas sémantických gest*. Praha: HZ editio, 1998. ISBN 80-86009-21-1.

KOHOUTEK, Rudolf, OCETKOVÁ, Irena a ŠTĚPANÍK, Jaroslav. *Základy sociální psychologie*. Brno: CERM, 1998. ISBN 80-7204-064-2.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Vyd. 1. Praha: Svoboda, 1988. Členská knižnice nakl. Svoboda.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Povídej – naslouchám*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2010. Malý duchovní život. ISBN 978-80-7195-405-7.

LEVI, Vladimír Lvovič. *Umění jednat s lidmi*. Praha: Mladá fronta, 1985. Máj, sv. 443.

LEWIS, David. *Tajná řeč těla*. Praha: Victoria Publishing, 1994. ISBN 80-85605-49-X.

MACHALÍKOVÁ, Jana a MUSIL, Roman. *Improvizace ve škole: didaktika improvizace pro rozvoj osobnosti žáků středních škol*. Praha: Informatorium, 2015. ISBN 978-80-7333-120-7.

MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2010. Manažer. ISBN 978-80-247-2339-6.

- MORRIS, Desmond. *Řeč těla: Bodytalk*. Praha: Levné knihy, c2009. Československý spisovatel (Lévné knihy). ISBN 978-80-7309-786-8.
- MUSIL, Roman. *Pedagogika pro střední pedagogické školy*. Praha: Informatorium, 2014. ISBN 978-80-7333-107-8.
- MUSIL, Roman. *Přiblížit se k žákům: ze zkušeností učitele ZŠ a SŠ*. Praha: Strom, 1997. Škola 21. ISBN 80-901954-9-0.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. 1. vyd. Praha: Vodnár, 1995. ISBN 80-85255-74-X.
- OVIDIUS. *O lásce a milování*. Praha: Svoboda, 1990. Antická knihovna (Svoboda).
- PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium Servis, 1995. Dědictví Komenského (Amosium servis). ISBN 80-85498-27-8.
- PELIKÁN, Jiří. *Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy*. Praha: Karolinum, 2002. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-246-0345-4.
- PONDĚLÍČEK, Ivo a PONDĚLÍČKOVÁ-MAŠLOVÁ, Jaroslava. *Lidská sexualita jako projev přirozenosti a kultury*. 2. dopl. vyd. Praha: Avicenum, 1974.
- PREKOPOVÁ, Jiřina. *Malý tyran: co vlastně děti potřebují*. 2. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-095-2.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6.
- SATIR, Virginia. *Kniha o rodině*. Praha: Institut Virginie Satirové, 1994. ISBN 80-901325-0-2.
- SOLFRONK, Jan. *Problematika organizačních forem vyučování a alternativního školství*. Praha: PedF UK, 1995.
- ŠIMKOVÁ, Zuzana. *Neverbální komunikace ve škole* [online]. Liberec, 2015 [cit. 2021-4-26]. Dostupné z: <https://dspace.tul.cz/handle/15240/25909>. Diplomová práce. Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická.
- ŠIROKÝ, Hugo a JUNG, Carl Gustav. *Analytická psychologie C.G. Junga*. V Brně: Bollingenská věž, 1990. ISBN 80-900200-0-3.

- Slovník cizích slov*. 2., dopl. vyd. Praha: Encyklopedický dům, 1996. ISBN 80-90-1647-8-1.
- THIEL, Erhard. *Řeč lidského těla prozradí víc než tisíc slov*. Bratislava: Plasma Service, 1993. ISBN 80-901412-1-8.
- VALENTA, Josef. *Manuál k tréninku řeči lidského těla: (didaktika neverbální komunikace)*. Kladno: AISIS, 2004. ISBN 80-239-2575-X.
- VÁVRA, Vlastimil. *Mluvíme beze slov*. Praha: Panorama, 1990. ISBN 80-7038-128-0.
- VYBÍRAL, Zbyněk. *Lži, polopravdy a pravda v lidské komunikaci*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-812-0.
- VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2.
- WAGE, Jan L. *Řeč těla jako účinný nástroj prodeje*. 4. vyd. Praha: Management Press, 2000. ISBN 80-7261-014-7.
- ZÁRUBOVÁ-PFEFFERMANNOVÁ, Noemi. *Gesta a mimika: učební texty pro studenty nonverbálního a komediálního divadla*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Hudební fakulta, katedra nonverbálního a komediálního divadla, 2008. ISBN 978-80-7331-128-5.

Seznam použitých internetových a televizních zdrojů

- Mimika. *Wikipedie* [online]. 21. 1. 2021 [cit. 2021-5-6]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Mimika>
- Technika zrcadlení. *Brain Tools* [online]. [cit. 2021-5-6]. Dostupné z: <https://www.braintools.cz/toolbox/koucink/technika-zrcadleni.htm>
- MORRIS, Desmond. Televizní pořady BBC „Nonverbální komunikace“.